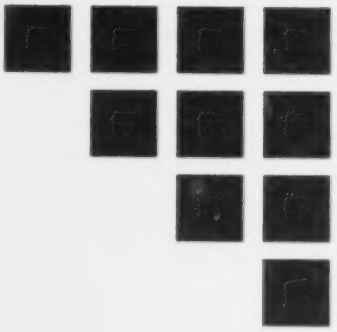
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE APPLIQUÉE

Politique stratégique

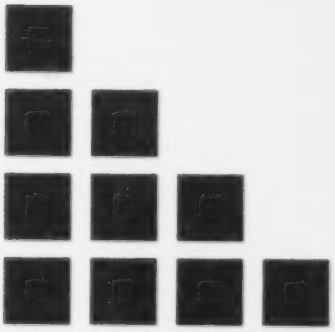


Recherches stratégiques au sujet des jeunes Canadiens :
Transitions école-travail

R-01-4-1F

par
Victor Thiessen
Juin 2001

Document de recherche



Développement des ressources humaines Canada
Human Resources Development Canada

Canada

SP-447-07-01F

103-03046/

Direction générale de la recherche appliquée
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada

Recherches stratégiques au sujet des jeunes Canadiens : Transitions école-travail

R-01-4-1F

par
Victor Thiessen

Juin 2001

Les opinions exprimées dans les documents publiés par la Direction générale de la recherche appliquée sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Développement des ressources humaines Canada ou du gouvernement fédéral.

■

La série de documents de recherche comprend des études et des travaux de recherche réalisés sous l'égide de la Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique (PS). Il s'agit notamment de recherches secondaires sous forme d'études de base et d'analyses documentaires qui appuient les efforts de recherche de PS.

—

Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi./
This document is a translation from English. Although the French version has been carefully prepared, the original document should be taken as correct.

La version anglaise de ce document est disponible sous le titre : *Policy Research Issues for Canadian Youth : School-Work Transitions./*
This paper is available in English under the title: *Policy Research Issues for Canadian Youth : School-Work Transitions.*

■

Imprimé/Printed 2002
ISBN: 0-662-87112-X
N° de cat./Cat. No. MP32-29/01-4-1F

■

Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction générale de la recherche appliquée, veuillez communiquer avec :

Centre des publications de DRHC
Développement des ressources humaines Canada
140, Promenade du Portage
Phase IV, niveau 0
Hull (Québec) Canada
K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/dgra

General enquiries regarding the documents published by the Applied Research Branch should be addressed to:

HRDC Publications Centre
Human Resources Development Canada
140 Promenade du Portage
Phase IV, Level 0
Hull, Québec, Canada
K1A 0J9

Facsimile: (819) 953-7260
http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb

Résumé

Ce document résume les ouvrages publiés par des chercheurs au sujet des transitions des jeunes Canadiens entre les études et le travail après 1995. Son objectif est de fournir de l'information sur certains enjeux stratégiques actuels et émergents comme les profils de la participation aux études postsecondaires et de l'emploi, l'acquisition des compétences (y compris la technologie de l'information) et l'entrepreneuriat chez les jeunes. Les ouvrages recensés montrent que de grands progrès ont été accomplis lorsqu'il s'agit de comprendre les tendances et les conséquences de la cessation des études, de la participation aux études postsecondaires et des résultats subséquents sur le marché du travail. Il est encourageant de constater que tout au long des années 1990, des pourcentages croissants de jeunes Canadiens ont terminé le secondaire. Cependant, la tendance à la hausse de la participation aux études postsecondaires, quelles qu'elles soient, a atteint un palier et les inscriptions à temps partiel ont diminué au cours des dernières années. En même temps, le rendement de l'éducation, particulièrement des études universitaires, continue d'être élevé.

Le rôle des écoles lorsqu'il s'agit de faciliter l'acquisition du savoir chez les élèves qui obtiennent de moins bons résultats est un facteur crucial, puisque les écarts dans les résultats scolaires entre les provinces s'expliquent en grande partie par la proportion des élèves dont les résultats se situent au bas de l'échelle. On a observé une amélioration sensible des niveaux de scolarité des Autochtones au cours de la dernière décennie, mais l'écart à ce chapitre entre les jeunes Autochtones et les jeunes non-Autochtones s'accentue plutôt que de diminuer. Autre grande source de préoccupation : l'écart au chapitre de la scolarité entre les jeunes de milieux favorisés et de milieux défavorisés va croissant.

Dans l'ensemble, les jeunes femmes sont mieux préparées que les jeunes hommes pour réussir la transition entre les études et le travail. Elles obtiennent de meilleures notes à l'école, s'y plaisent davantage, sont plus susceptibles de terminer le secondaire, plus susceptibles de comprendre la pertinence d'études supérieures pour la réalisation de leurs aspirations de carrière. Elles atteignent des niveaux de compétence sensiblement plus élevés sur les plans de la lecture/de l'alphabétisation (et des niveaux à peine moins élevés en ce qui concerne les mathématiques et les sciences) et sont plus susceptibles de faire des études postsecondaires. Cependant, à presque tous les égards, les résultats qu'obtiennent les femmes sur le marché du travail sont inférieurs à ceux des hommes affichant des caractéristiques comparables.

Les résultats des jeunes sur le marché du travail se sont détériorés au cours de la dernière décennie du 20^{e} siècle, notamment les taux de participation au marché du travail, les taux de chômage, la fréquence du travail caractérisé par des relations d'emploi non conventionnelles et les gains. Il faut donc améliorer le nombre, mais surtout la qualité, des emplois de premier échelon. Dans ce contexte, il faut préciser que plus de la moitié des jeunes affirment qu'ils préféreraient travailler à leur compte que pour un employeur, mais moins d'un jeune sur dix travaille à son compte. Les raisons qui expliquent cet écart important entre les préférences et la réalité n'ont fait l'objet d'aucunes recherches. Cette lacune doit être comblée et il y aurait peut-être moyen d'explorer fructueusement certaines initiatives stratégiques

qui pourraient aider un plus grand nombre jeunes à travailler selon leurs préférences et à connaître plus de succès à ce chapitre.

Il faut faire des recherches qui mettront davantage l'accent sur les effets contextuels —particulièrement l'influence qu'exercent l'école et la collectivité. Des recherches qui se concentrent sur le capital social au niveau individuel, au niveau de la famille, de l'école et de la collectivité, et qui font appel à des techniques à plusieurs variables et à plusieurs degrés nous ont permis de mieux comprendre les obstacles et les facteurs de facilitation de nature structurelle qui entrent en jeu dans les transitions école-travail.

Table des matières

Avant-propos ix

1. Introduction 1

1.1 Définitions 2

1.1.1 Jeunes
1.1.2 Transitions école-travail

1.2 Liens entre les études et l'emploi au Canada : une perspective comparative 4

1.3 Approches de l'étude des transitions école-travail 6

1.4 Objectifs stratégiques 8

1.5 Le profil démographique, le profil du marché du travail et les jeunes 9

1.5.1 Profil démographique
1.5.2 Profil du marché du travail

2. Achèvement des études secondaires 14

2.1 Facteurs liés aux taux de départ du secondaire 16

2.1.1 Rendement scolaire
2.1.2 Appartenance à la population autochtone
2.1.3 Sexe
2.1.4 Situation socioéconomique des parents
2.1.5 Familles monoparentales
2.1.6 Province

2.2 Éléments de la transition au secondaire et initiatives stratégiques 28

2.2.1 Travail à temps partiel pendant les études secondaires
2.2.2 Programmes coopératifs et autres programmes d'initiation à la vie professionnelle offerts par les écoles secondaires

2.3 Jeunes à risque 32

2.3.1 Les aspirations scolaires sont-elles trop élevées?
2.3.2 Concrétisation des projets
2.3.3 Rôle des conseillers des écoles secondaires
2.3.4 Rôle des parents
2.3.5 Réseaux communautaires
2.3.6 Cours de formation professionnelle au secondaire
2.3.7 Réforme des programmes d'études secondaires

3. Participation aux études postsecondaires 40

3.1 Université par rapport à aucune formation postsecondaire 40

3.2 Université par rapport aux établissements postsecondaires non universitaires 42

3.2.1 Participation différée
3.2.2 Obstacles financiers
3.2.3 Liens entre l'université et les collèges communautaires
3.2.4 Écoles de formation professionnelle et collèges communautaires

3.3 Abandon des programmes d'études postsecondaires 50

3.4 Développement des capacités 55

3.4.1 Différences entre les sexes
3.4.2 Différences entre les provinces

3.5 Programmes d'alternance travail-études au niveau postsecondaire 57

3.6 Structures incitatives 58

4. Expériences sur le marché du travail 59

4.1 Attentes en matière de travail 59

4.1.1 Différences entre les sexes sur le plan des valeurs relatives au travail
4.1.2 Aspirations professionnelles
4.1.3 Incertitudes des projets des adolescents

4.2 Méthodes de recherche d'emploi 62

4.3 Participation au marché du travail 64

4.4 Chômage 65

4.4.1 Écarts entre les provinces
4.4.2 Niveau de scolarité et travail à temps plein

4.5 Scolarité et qualité du premier emploi 67

4.6 Scolarité et revenu 68

4.7 Informatique et automatisation 69

4.8 Concordance emploi-études : les travailleurs sont-ils surqualifiés? 71

4.9 Travail indépendant 72

4.10 Apprentissage continu 74

5. Orientations en matière de recherches et de politiques sociales 77

5.1 Principales constatations et répercussions sur le plan de la recherche stratégique 77

5.1.1 Aspirations professionnelles : différences entre les sexes
5.1.2 Statut d'adulte
5.1.3 Prise de risques
5.1.4 Transitions
5.1.5 Intégration à l'école et dans la collectivité

5.2 Orientations pour la recherche 79

5.2.1 Collecte de données longitudinales
5.2.2 Détermination des effets du contexte
5.2.3 Après les emplois de premier échelon
5.2.4 Considérations financières liées à la participation aux études postsecondaires
5.2.5 Formes et niveaux de capital social
5.2.6 Apprentissage continu
5.2.7 Autochtones et autres jeunes membres de minorités visibles
5.2.8 Enquêtes sur des sujets particuliers
5.2.9 Instituts d'enseignement ou de formation privés

5.3 Questions pour les politiques sociales 85

5.3.1 Importance des premiers résultats
5.3.2 Importance des politiques de « deuxième chance »
5.3.3 Programmes de transition et programmes d'études progressifs
5.3.4 Programmes de formation
5.3.5 Exode des cerveaux
5.3.6 Entrepreneuriat chez les jeunes

6. Conclusion 89

Bibliographie 91

Avant-propos

Ce document fait partie d'une brève série de documents de recherche préparés en 2001 à la demande de la Direction générale de la recherche appliquée de Développement des ressources humaines Canada (DRHC). Cette série s'intéresse à divers éléments des transitions école-travail des jeunes Canadiens et s'inscrit dans les travaux en cours concernant la stratégie de recherche sur les jeunes de DRHC.

1. Introduction

Ce document résume les ouvrages publiés par des chercheurs au sujet des transitions école-travail des jeunes, plus particulièrement celles des jeunes Canadiens. On y présente les données empiriques disponibles sur les jeunes Canadiens dans le contexte général des transitions école-travail. L'un des principaux objectifs de ce document consiste à fournir de l'information sur certaines questions stratégiques actuelles et émergentes comme les profils de la participation aux études postsecondaires et de l'emploi des jeunes, l'acquisition de compétences, la relation des jeunes avec la technologie de l'information, le travail pendant les études, l'entrepreneuriat chez les jeunes et les jeunes défavorisés (« à risque »). Un autre objectif important de ce document est de définir et d'examiner les points pertinents sur le plan de la recherche stratégique qui ressortent des ouvrages et des données empiriques recensés.

Il existe une abondante littérature sur le sujet des transitions école-travail et il nous est impossible d'étudier tous les ouvrages à fond dans le cadre de cette recension. Nous avons ainsi fait appel à différents critères pour déterminer quels ouvrages inclure et à quel niveau de détail. Premièrement, Krahn (1996) offre un examen approfondi des ouvrages publiés sur le sujet jusqu'à 1995. Nous avons donc décidé de mettre l'accent ici sur les documents parus depuis le milieu des années 1990. Deuxièmement, cette recension porte principalement sur la littérature empirique; la plupart des documents subjectifs et des documents de discussion ne sont donc pas passés en revue, à moins qu'ils n'aient un rapport direct et important avec les questions stratégiques. Troisièmement, nous n'avons pas tenu compte en général de la recherche effectuée hors du contexte canadien lorsque des données pertinentes sont disponibles sur la situation au Canada. Quatrièmement, les études fondées sur des ensembles de données nationales font l'objet d'un examen beaucoup plus détaillé que les études moins représentatives et se voient accorder un plus grand poids dans les cas de résultats divergents. Il en va de même pour les résultats fondés sur des ensembles de données longitudinales, représentatifs à l'échelle nationale ou non, auxquels nous accordons plus de poids qu'à ceux des études transversales. On constate qu'il est crucial, surtout en ce qui concerne les considérations de politique générale, de distinguer les effets de sélection des effets des résultats. Cela ne peut se faire qu'au moyen d'études longitudinales, qui permettent de tenir compte des résultats antérieurs.

1.1 Définitions

1.1.1 Jeunes

Conventionnellement, au Canada et dans de nombreux autres pays, plus particulièrement les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le terme « jeunes » désigne les personnes âgées de 15 à 24 ans. Sauf indication contraire, il s'agit du groupe d'âge dont il est question dans ce rapport lorsque nous parlons des « jeunes ». Ce groupe, il va sans dire, n'est pas homogène, tout spécialement en ce qui concerne la nature de ses transitions école-travail. On reconnaît de plus en plus que l'emploi du terme général « jeunes » voile des inégalités importantes et persistantes entre divers groupes de jeunes (Wyn, 1996:21). Ce document vise tout particulièrement à préciser les plus importantes sources de différences et leurs répercussions sur les transitions des jeunes.

Le sexe représente l'une des grandes distinctions. Lorsque nous présentons des comparaisons entre les sexes, les termes « jeunes femmes » et « jeunes hommes » renvoient également à ce groupe d'âge. Une autre distinction, peut-être plus importante encore, touche l'âge. Le terme « adolescent » désigne plus particulièrement le groupe des 15 à 19 ans et le terme « jeune adulte », celui des 20 à 24 ans. Les antécédents familiaux (niveaux de scolarité et emploi des parents), l'origine ethnique ou la race et le lieu de résidence (province, milieu rural ou urbain) sont au nombre des autres causes d'écarts dont il faut tenir compte.

1.1.2 Transitions école-travail

L'OCDE a adopté une définition de base pratique de la transition école-travail pour le niveau sociétal, soit la période qui « débute la première année d'âge où moins de 75 pour cent de la population est dans un établissement d'enseignement et se termine la première année d'âge où 50 pour cent de la population est active, mais ne poursuit pas d'études » (Conseil des ministres de l'Éducation, ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse, et al., 1998:9). En 1984, selon cette définition, la période de transition commençait à l'âge de 16 ans pour se terminer à 21 ans. En 1994, elle commençait au même âge, mais durait deux années de plus (OCDE, 1996). Cette situation découle bien entendu de l'accroissement de la participation des jeunes aux études postsecondaires à temps plein pendant cette période.

Au niveau individuel, les sphères des études et du travail ne sont plus aussi clairement circonscrites qu'elles l'ont déjà été. De nos jours, un grand nombre de jeunes combinent les deux activités, et le retour aux études après une période sur le marché du travail est de plus en plus fréquent. Les transitions entre l'école et le départ du foyer familial, le travail, le mariage et le rôle de parent varient de plus en plus sur le plan de l'ordre dans lequel elles se déroulent, de leur degré de simultanéité et du laps de temps entre chacune (Thiessen et Looker, 1999; Shanahan, 2000:667). La nature, le moment et l'ordre des transitions ont un effet favorable ou défavorable sur les résultats obtenus plus tard. Bien qu'elles se produisent à un moment précis, d'un point de vue conceptuel, il vaut mieux les aborder comme des processus qui entraînent des cheminements particuliers ou des trajectoires conditionnelles menant à différents résultats.

La période de transition entre les études et un premier emploi à temps plein se termine bien après l'âge de 24 ans pour des proportions croissantes de jeunes. Cet état de choses en a amené certains à recommander d'augmenter la limite d'âge supérieure définissant le groupe des jeunes à 29 ans. Bien que ce point de vue soit valable, la grande majorité des travaux de recherche menés jusqu'ici sont fondés sur la définition classique, ce qui signifie que l'on dispose de peu de données sur la nature des facteurs de transition prépondérants pour le groupe des 25 à 29 ans. Les chercheurs devront s'attarder davantage à ce groupe à l'avenir, plus particulièrement pour ce qui est de la transition entre le travail et le retour aux études.

Ces différences soulèvent deux points importants. Tout d'abord, les raisons de cette hétérogénéité doivent être cernées. Selon certains chercheurs, l'individualisation des décisions relatives aux transitions en serait la principale cause; les jeunes ne bénéficieraient plus d'autant d'aide et de soutien structurels et institutionnels en ce qui concerne leurs choix (Beck, 1992). D'autres accordent un plus grand poids aux facteurs économiques, surtout à la nature du marché du travail qui attend les jeunes (Morris et Western, 1999). Il est possible que les deux facteurs entrent en jeu, ils n'ont toutefois pas les mêmes répercussions sur les politiques sociales. Ensuite, ces différences veulent dire que les politiques sociales touchant les jeunes, peu importe dans quel domaine, visent une clientèle très diversifiée, des personnes qui n'en sont pas toutes au même stade de leur vie et n'ont pas les mêmes besoins personnels et responsabilités sociales. L'élaboration de politiques efficaces en est rendue plus complexe, puisque les

responsables doivent tenir compte de cette diversité et savoir adapter leurs interventions en conséquence. Cet accroissement important de la diversité des trajectoires de transition au cours des vingt-cinq dernières années signifie en outre qu'il est maintenant beaucoup plus difficile d'interpréter l'incidence de transitions précédentes sur les résultats obtenus plus tard. Il reste néanmoins que l'on connaît maintenant suffisamment bien certaines des principales causes de la diversité pour pouvoir tirer des conclusions générales sur les questions stratégiques.

1.2 Liens entre les études et l'emploi au Canada : une perspective comparative

Les établissements d'enseignement sont à la base de la transition école-travail. Il importe donc de connaître les particularités de ces établissements ainsi que leurs liens avec le monde du travail. Il convient de présenter deux particularités des liens entre les études et l'emploi au Canada pour bien comprendre les transitions école-travail des jeunes Canadiens. D'une part, la mesure dans laquelle l'obtention de diplôme est synonyme de compétences professionnelles et d'autre part, la collaboration étroite entre le monde de l'éducation et celui du travail afin de faciliter ces transitions. Tout comme les É.-U., le Canada obtient une faible cote pour ces deux genres de liens comparativement à d'autres pays industrialisés. Kerckhoff (1996:39-40) décrit les liens études-emploi aux É.-U., une description qui s'applique tout aussi bien au Canada. Une première caractéristique de ces liens est le fait que le système d'éducation canadien est beaucoup moins stratifié que celui de la plupart des autres pays industrialisés, de sorte qu'un plus grand nombre d'élèves, peu importe leur rendement scolaire, sont encouragés à poursuivre des études supérieures au Canada que dans les autres pays de l'OCDE. Deuxièmement, ce système est très décentralisé; il en résulte de grandes différences entre les programmes offerts par les divers établissements, y compris les possibilités de stages pratiques. Cette décentralisation entrave en outre les efforts de normalisation des tests, ce qui entraîne un certain degré d'incertitude quant au niveau de rendement réel des étudiants. Troisièmement, on n'offre que des attestations d'études très générales, comme le diplôme d'études secondaires, le certificat ou diplôme d'études postsecondaires ou le diplôme universitaire, plutôt que les attestations plus diverses et précises qui sont offertes dans de nombreux pays européens. Conséquence directe de cette situation : les établissements d'enseignement canadiens sont moins en mesure d'orienter leurs étudiants dans des créneaux précis du marché du travail. Les mécanismes de tri internes des établissements deviennent donc particulièrement importants

pour les transitions école-travail ultérieures. Ces mécanismes sont le niveau (ou catégorie) des cours suivis (théoriques par opposition à généraux) et les notes obtenues, plus particulièrement en sciences, en mathématiques et en français ou anglais. Enfin, comme il y a très peu de réseautage officiel entre les écoles et les employeurs, les étudiants doivent habituellement se trouver un emploi par eux-même à la fin de leurs études.

Sur le plan de la transition entre l'école et le travail à temps plein, le système canadien produit deux groupes dont les expériences probables sur le marché du travail sont relativement bien comprises. Le premier est composé des jeunes qui quittent l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires. Les membres de ce groupe ne sont pas en mesure d'obtenir de bons emplois sur le marché du travail d'aujourd'hui; on peut donc dire qu'ils n'ont pas réussi leurs transitions école-travail. Ce groupe constitue en partie le groupe « à risque »; il importe de déterminer clairement les facteurs qui mènent à ce résultat. Il semble évident que les politiques sociales doivent tenter de remédier à la situation de ce groupe, en réduire la taille et contrer la détérioration des résultats qu'il obtient sur le plan professionnel. À l'opposé, on trouve les diplômés universitaires, dont le succès sur le marché du travail, quoiqu'il ne soit pas garanti, ne pose pas de problème à l'heure actuelle. En ce qui concerne ce groupe, la principale considération stratégique consiste à veiller à ce que ses membres possèdent les compétences voulues pour permettre au Canada de garder une position de chef de file dans leurs domaines de travail axés sur le savoir. Cependant, la majorité des jeunes Canadiens se trouvent entre ces deux groupes. Ils ont terminé leurs études secondaires et certains d'entre eux tenteront de passer directement au monde du travail, d'autres fréquenteront divers établissements d'enseignement postsecondaire non universitaires et y obtiendront peut-être un diplôme ou un certificat et d'autres encore tenteront des études universitaires sans parvenir à un diplôme. Il s'agit manifestement d'un groupe très hétérogène et peut-être est-ce en raison même de cette hétérogénéité que l'on ne comprend pas encore clairement la nature de leurs transitions école-travail.

La diversité croissante des transitions école-travail décrites dans la section qui précède est attribuable dans une grande mesure à trois facteurs du contexte canadien : (1) l'accroissement des possibilités de s'instruire; (2) la répartition en classes homogènes dans les établissements d'enseignement; (3) la faiblesse des liens entre les établissements d'enseignement et les marchés du travail (O'Rand, 1996: 5).

1.3 Approches de l'étude des transitions école-travail

Lorsqu'ils ont pris pleinement conscience de la complexité des transitions école-travail, les chercheurs ont également dû reconnaître les limites inhérentes aux cadres utilisés antérieurement pour étudier ces transitions. On s'est rendu compte que le modèle du capital humain sur lequel reposaient les études antérieures, bien qu'utile jusque là, présentait des limites pour ce qui est de comprendre et de déceler ce que supposait la nature changeante des transitions de l'école au travail sur le plan des politiques. En conséquence, les travaux de recherche plus récents font de plus en plus souvent appel à trois perspectives interreliées, à savoir la psychologie du développement, l'analyse du cycle vital et la théorie de la capitalisation.

La psychologie du développement sensibilise les chercheurs aux tâches développementales qui marquent plus particulièrement l'adolescence. Dans son ouvrage précurseur, Erikson (1968) soutient que l'apprentissage de l'autonomie, avec la formation de l'identité sexuelle et de l'identité professionnelle, constituent les principales tâches développementales à ce stade de la vie. Une grande majorité des études plus récentes épousent cette théorie, qui sert de point de départ. En ce qui concerne les transitions école-travail, l'un des principaux éléments auxquels on s'intéresse du point de vue de la psychologie du développement est la possibilité que les jeunes assument trop tôt un rôle d'adulte (par exemple s'ils travaillent beaucoup pendant leurs études secondaires) ou, au contraire, ne puissent prendre ce rôle en temps voulu (par exemple, s'ils restent sans emploi pendant de longues périodes après avoir terminé leurs études). Winefield et al. (1993), par exemple, adoptent cette approche et concluent que la plupart de leurs constatations sur les effets du chômage concordent avec cette idée. Frone (1999) analyse la littérature empirique selon cette optique également.

Bien que la psychologie du développement et l'analyse du déroulement de la vie constituent deux approches tout à fait distinctes, il arrive souvent que les conclusions dérivées de ces deux optiques convergent lorsqu'il s'agit de la question des transitions école-travail. Lowe et Krahn (1999:203) préconisent l'étude de ces transitions dans une optique de cycle vital pour arriver à mieux comprendre le chômage chez les jeunes. Ils estiment que cette façon de procéder permet d'incorporer l'activité sur le marché du travail et l'expérience d'emploi des jeunes aux processus de développement complexes de l'autonomie financière et de l'intégration à la société en tant qu'adultes. Cette approche permet

également d'incorporer les questions de développement individuel aux changements structurels fondamentaux qui ont transformé les marchés du travail au cours des dernières années. On remarque ici le recoupement des deux approches. Tout comme la psychologie du développement, l'optique du déroulement de la vie met l'accent sur les liens entre le moment et l'ordre d'une transition donnée et toutes les transitions qui suivront, préférant toutefois utiliser des termes comme trajectoires et cheminements plutôt que de parler de tâches développementales. Cette perspective repose sur la notion voulant que les individus prennent des décisions au sujet de leurs transitions futures en tenant compte de leurs valeurs et de leurs aspirations, de l'information dont ils disposent (peu importe si elle est exacte ou non) et des possibilités et obstacles que leur imposent, d'une part, leur position sociale et, d'autre part, leurs choix antérieurs (Anisef, Axelrod et al., 2000). L'optique de cycle vital aborde l'interaction entre la sélection, la structure d'opportunité et le temps (O'Rand, 1996:8). Elle reconnaît l'importance des effets de sélection pour montrer que les résultats déjà obtenus restreignent les choix qui suivront.

L'optique de la capitalisation s'appuie sur la notion voulant que les êtres humains acquièrent, accumulent, transforment et perdent divers types de capital (physique, humain, culturel et social) en différentes quantités pendant leur vie (Coleman, 1988; Hagan, MacMillan et al., 1996; Hagan, 1998 décrivent cette approche et son application en détail). En règle générale, la littérature sur le sujet des transitions école-travail ne s'intéresse pas au capital physique, qui désigne les outils et les machines servant à la production économique. Posséder un ordinateur et disposer d'un service d'accès haute vitesse à Internet sont des exemples de capital physique. Les économistes parlent beaucoup de l'importance du capital humain, soit les compétences et les connaissances acquises grâce aux études et à la formation; ce point demeure d'ailleurs le thème central de la majeure partie de leur apport à la recherche sur les transitions école-travail. On en sait déjà beaucoup sur le rôle du capital humain dans le processus des transitions école-travail. L'intérêt à l'égard du capital culturel et du capital social est, lui, plus récent. On en connaît donc moins sur les façons précises dont ces formes de capital contribuent à faciliter ou à entraver ces transitions. Le capital culturel est constitué de connaissances valorisées qui se manifestent par un goût pour des domaines tels que l'opéra, la musique classique, le théâtre et la littérature. Cette forme de capital dépend tout particulièrement de l'éducation des parents puisque ce sont eux qui peuvent transmettre ces goûts à leurs enfants lorsque ces derniers sont jeunes. Enfin, le capital social désigne les réseaux de relations qui lient les gens avec leurs pairs, leur famille élargie, leur

collectivité, diverses organisations et les marchés du travail. Ces réseaux représentent les ressources qui permettent aux gens d'accéder à des canaux d'information donnés et d'apprendre ce que sont la réciprocité et la fiabilité, de même que les normes, valeurs et comportements acceptables. Depuis la parution de l'article précurseur de Coleman (1988) sur le capital social, on a beaucoup écrit sur l'importance du capital social axé sur la famille et la collectivité pour les transitions école-travail des jeunes. La mise en lumière de ce facteur était à la fois nécessaire et utile et a permis de voir qu'une trop grande importance était accordée aux caractéristiques propres aux jeunes en tant que déterminants de l'issue des transitions. On sait aujourd'hui que le capital social des parents, par exemple l'appartenance à un réseau d'entraide solide ou la fréquentation de bons amis, a une incidence considérable sur les résultats obtenus par les jeunes, même une fois pris en considération les résultats de leurs transitions antérieures (Furstenberg et Hughes, 1995).

1.4 Objectifs stratégiques

Les questions d'intérêt sur le plan des politiques sont définies dans le contexte des objectifs stratégiques globaux, une fois cernés les obstacles potentiels et réels qui se dressent devant la réalisation de ces objectifs et évaluée l'efficacité des divers programmes, organisations et initiatives mis en place pour atteindre ces objectifs. En ce qui concerne les objectifs stratégiques, les ministres canadiens du marché du travail, en collaboration avec des représentants des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux, ont établi un consensus en mars 1998 visant à :

- créer des perspectives pour tous les jeunes afin que ceux-ci puissent acquérir les compétences pour trouver du travail;
- accroître les perspectives d'emploi des jeunes;
- aider les jeunes à réagir à la nature changeante du travail;
- réduire les obstacles culturels et sociaux qui pourraient empêcher les jeunes de trouver du travail (Développement des ressources humaines Canada, 2000:13).

Compte tenu du mandat institutionnel représenté par ce groupe, il n'est pas étonnant que les quatre objectifs stratégiques retenus soient axés sur la nécessité fondamentale de veiller à ce que les jeunes

puissent travailler. Cette démarche est néanmoins justifiée par les données confirmant l'étendue du chômage chez les jeunes au Canada. Même si le chômage des jeunes a diminué sensiblement par rapport au taux de 17,1 % atteint pendant la récession de 1991-1992, s'établissant à 12,6 % pour les six premiers mois de 2000 (Enquête sur la population active, Statistique Canada), il demeure toutefois à l'heure actuelle plus de deux fois celui des adultes de 25 à 54 ans. La tendance à la baisse observée depuis 1975, tant à l'égard du ratio jeunes-adultes en matière de chômage que de la part du chômage des jeunes par rapport à leur part de la population active, s'est interrompue au moment de la récession de 1991-1992 pour ensuite s'inverser (Kerr, 1997).

Le chômage chez les jeunes représente un problème dans la plupart des pays industrialisés. Il est considéré comme l'un des plus grands problèmes auxquels fait face l'Union européenne, où le taux de chômage moyen des jeunes est pratiquement deux fois le taux global (21,5 % par rapport à 10,7 % en 1995) (Commission européenne, 1999). Compte tenu de l'importance persistante du chômage chez les jeunes, ces objectifs constituent un point de départ raisonnable pour définir les questions stratégiques liées aux transitions école-travail. L'analyse documentaire présentée dans ce rapport pourra servir à évaluer la pertinence de ces objectifs.

1.5 Le profil démographique, le profil du marché du travail et les jeunes

1.5.1 Profil démographique

La nature et le degré de difficulté des transitions école-travail des jeunes découlent dans une large mesure de facteurs démographiques. Le plus important d'entre eux est la taille de la cohorte des jeunes, qui est fonction des taux de fécondité, d'immigration et d'émigration. Mis à part la période du « baby-boom » de l'après-guerre, soit la cohorte des personnes nées entre 1946 et 1964 (Venne, 1996), le taux de fécondité au Canada est à la baisse depuis la Confédération. On désigne parfois la période allant de 1967 à 1979 comme celle de « l'effondrement de la natalité », tandis que les enfants des membres de la génération du baby-boom, qui ont produit une augmentation appréciable de la population et font maintenant leur entrée sur le marché du travail, constituent la génération de l'après baby-boom. Cet effet de répercussion du baby-boom est la raison pour laquelle Statistique Canada prévoit une légère augmentation de la taille de la cohorte des jeunes au cours de la prochaine décennie.

1.5.2 Profil du marché du travail

Les éléments d'actifs immatériels sont les « moteurs » de la « nouvelle économie ». Pour reprendre les mots de Betcherman et McMullen (1998:2), « La production des connaissances, l'innovation et les possibilités de former des réseaux, l'aptitude à concevoir de nouveaux produits, la recherche et le développement – voilà autant d'éléments immatériels qui conditionnent de plus en plus la réussite économique des particuliers, des entreprises, des collectivités, des régions et des nations dans leur ensemble. » La croissance et la baisse de l'emploi dans les différents secteurs témoignent de cette réalité. L'industrie du logiciel, quoique relativement petite, a connu le taux de croissance le plus élevé entre 1988 et 1996 (7,9 % par année). On estime qu'au milieu des années 1990 près de la moitié de l'ensemble des employés au Canada utilisaient régulièrement un ordinateur au travail (Betcherman, McMullen et al., 1998:19). Selon les données du recensement canadien, au cours de la période de vingt-cinq ans allant de 1971 à 1996, les professions dont la principale fonction consiste à produire des connaissances ont connu un taux de croissance deux fois plus élevé que le taux moyen d'emploi global (4,1 % et 2,0 % respectivement). De toute évidence, le développement du capital humain est déjà important et est appelé à le devenir encore davantage. Il est donc encourageant de constater que des proportions croissantes de jeunes sont inscrits dans des établissements d'enseignement. Par exemple, 52 % des jeunes étaient aux études en 1989 comparativement à 60 % en 1996 (Kerr, 1997).

On considère de façon générale que les années 1990 ont connu une baisse de l'emploi peu spécialisé. Il est évident que le nombre d'emplois de col bleu traditionnels a diminué en termes tant absolus que relatifs (Betcherman, McMullen et al., 1998:13). En outre, pendant cette décennie, la baisse la plus importante de toutes s'est produite dans les postes de commis (Betcherman, McMullen et al., 1998:13). La plupart des observateurs en ont conclu que l'évolution de la technologie avait entraîné une tendance générale au relèvement des compétences. Néanmoins, la polarisation des emplois sur le marché du travail des jeunes continue d'inquiéter. Par exemple, les « services traditionnels, dans lesquels les emplois relativement peu qualifiés dominent, interviennent pour la proportion la plus élevée des emplois de services et leur part de l'emploi total s'est accrue pendant les deux dernières décennies » (Betcherman, McMullen et al., 1998:13).

D'après Lowe et Krahn (1999:207), le Canada et les États-Unis ont la particularité d'avoir des marchés du travail bien développés pour les élèves des niveaux secondaire et collégial, principalement dans les postes peu spécialisés des secteurs de la vente au détail et des services personnels. L'une des conséquences de cette situation est qu'environ la moitié des étudiants de 17 à 19 ans ont également un emploi rémunéré, plus d'un quart d'entre eux travaillant plus de 20 heures par semaine (Sunter, 1992). Néanmoins, depuis un certain nombre d'années, les adolescents et les jeunes adultes ont beaucoup de difficulté à acquérir une expérience de travail. Le pourcentage des jeunes de 17 à 19 ans sans aucune expérience sur le marché du travail a triplé entre 1989 et 1998, pour atteindre 26 % (Développement des ressources humaines Canada, 2000:25). Ce pourcentage est de 8 % chez les 20 à 24 ans.

Selon l'Enquête sur la population active, le nombre d'emplois chez les jeunes est passé de 2 400 000 en 1990 à 2 042 000 en 1992, puis augmenté quelque peu pour atteindre 2 269 000 en 2000. Sur le plan de la croissance de l'emploi, on a donc enregistré une diminution de –8,1 % à la fin de l'année 1990, puis une croissance, la première de cette décennie, de 5,9 % en 1998. Le taux des travailleurs d'âge intermédiaire (25 à 54 ans) a affiché une légère croissance pour chacune de ces années.

Le taux d'activité des jeunes sur le marché du travail est passé de 69,8 % au début de la décennie à 61,4 %, en 1997, son point le plus bas, pour remonter ensuite jusqu'à 63,9 % pendant la première moitié de 2000. Selon l'étude menée par Archambault et Grignon (1999), la moitié de cette baisse est attribuable aux mauvaises conditions du marché du travail. On y indique en outre que cette diminution de l'activité est probablement temporaire, supposant que les conditions du marché vont s'améliorer. Le taux d'emploi des jeunes reflète leur taux d'activité, étant passé de 61,2 % en 1990 à 51,5 % en 1997, pour remonter à 55,9 % pendant la première moitié de 2000.

En règle générale, le taux de chômage des jeunes suit la tendance de celui des adultes, sauf qu'il est beaucoup plus élevé (environ le double) et instable, étant tributaire des cycles économiques. Ce taux est plus sensible aux replis de l'économie; il est parti de 12,4 %, son point le plus bas avant la récession (1990), pour grimper à 17,1 % en 1992. Il s'est maintenu à ce niveau en 1993, a varié entre 15,2 % et 16,2 % pendant les quelques années qui ont suivi, puis est tombé à 14,0 % en 1999 et à 12,6 % pendant la première moitié de 2000.

La prépondérance de l'ancienneté au moment de mises à pied est l'une des principales causes de l'instabilité du taux de chômage des jeunes. Selon Kerr (1997), l'une des raisons du taux de chômage élevé des jeunes serait la plus forte tendance chez les jeunes travailleurs ayant un emploi à quitter la population active, réduisant ainsi la taille de la population active composée de jeunes par rapport au nombre de jeunes sans emploi. On estime que ce taux de participation plus faible à la vie active est le plus important facteur de mouvement brut contribuant à l'écart entre le taux de chômage des jeunes et celui des adultes.

Les taux de chômage sont en général plus élevés chez les jeunes hommes que chez les jeunes femmes. Pendant la période allant de 1990 à 1997, la différence entre ces taux était d'environ 4,1 % (Kerr,1997). Cet écart entre les sexes en ce qui a trait au chômage des jeunes semble s'élargir puisque la différence était de 40 % plus faible pendant les années 1980.

Le ratio de l'emploi à temps partiel et de l'emploi total pour les jeunes est passé de 36,7 % à 44,6 % pendant les années 1990. Ce changement n'est pas imputable à l'augmentation du nombre de jeunes qui fréquentent l'école à temps plein puisque, pendant cette décennie, ce ratio est passé de 12,5 % à 20,3 % pour ceux qui ne fréquentent pas l'école à temps plein. Parmi ces derniers, la moitié travaillent à temps partiel de façon involontaire (Développement des ressources humaines Canada, 2000:22). Il convient également de souligner que, depuis 1993, ce ratio est demeuré plutôt stable, n'ayant connu aucune augmentation; la majeure partie de la croissance mentionnée étant concentrée sur les cinq années précédentes. Aucune explication n'a été fournie pour cette pointe de croissance ni pour la période de stabilité qui a suivi. Ce ratio n'a augmenté que d'environ 1 % pour les adultes pendant la période en question.

Le taux de travail indépendant chez les 15 à 29 ans n'a pas beaucoup bougé pendant les années 1990, n'ayant affiché qu'une légère augmentation entre 1990 et 1999, soit de 6,4 % à 6,9 %. Presque tous les emplois autonomes étaient dans le secteur des services.

La rémunération des jeunes par rapport à celle des adultes a amorcé dans les années 1970 une diminution qui s'est poursuivie jusqu'au début des années 1980 dans un certain nombre des pays membres de l'OCDE. On explique habituellement ce fait par l'augmentation de la main-d'œuvre

disponible engendrée par le baby-boom. Cette baisse a toutefois continué, quoiqu'à un rythme plus lent, dans les années 1990 malgré un changement marqué de la situation démographique des jeunes, ce qui permet de déduire qu'il s'est produit une réelle détérioration de la rémunération des jeunes par rapport à celle des adultes.

La récession de 1990 a apporté deux importants changements. Tout d'abord, elle a eu des conséquences particulièrement graves pour les jeunes comparativement à la récession du début des années 1980 (Betcherman et Leckie, 1997:7). Ensuite, elle semble avoir dissocié les reprises du marché du travail des jeunes des cycles économiques. Un indicateur appuyant cette théorie est le fait que l'écart entre le taux de chômage des adultes et celui des jeunes s'amenuise beaucoup plus lentement que dans le cas des récessions précédentes (Betcherman et Leckie, 1997:10), bien qu'il y ait certains signes que le taux de chômage des jeunes aient commencé à s'améliorer avec une légère augmentation du taux d'emploi des jeunes amorcée en 1997 (Bouchard, 2000:31).

Il est possible qu'un autre genre de dissociation se soit également produit, à savoir entre les cycles économiques et la participation aux études postsecondaires. Par le passé, il semblait exister une interrelation entre ces deux sphères : les faibles taux de chômage semblaient inciter les jeunes à entrer sur le marché du travail tandis que les taux de chômage élevés suscitaient un regain d'intérêt pour les études postsecondaires. Cela ne semble plus être le cas, du moins en ce qui concerne les études universitaires, puisque le récent aplanissement du taux de participation universitaire coïncide avec une période de chômage élevé chez les jeunes (Bouchard, 2000:31).

La restructuration des entreprises canadiennes a mené à une déstratification de la structure organisationnelle qui s'est soldée par une diminution du nombre de postes dans la gestion intermédiaire ainsi qu'une baisse connexe du nombre de promotions (Venne, 1996:49). Ainsi, les jeunes d'aujourd'hui sont moins susceptibles de poursuivre un cheminement de carrière linéaire au sein d'une même organisation et sont appelés à changer d'employeur pour combler leurs aspirations professionnelles.

2. Achèvement des études secondaires

Les changements dont s'accompagne la nouvelle économie mondiale ne laissent nul doute sur le fait que le diplôme d'études secondaires constitue un strict minimum pour toute personne qui veut participer au marché du travail dans cette économie. On constate une augmentation des compétences nécessaires dans de nombreuses professions, comme le démontre le fait que le nombre d'emplois ne nécessitant que des études secondaires ou un niveau moindre de scolarité a augmenté deux fois moins rapidement que celui des emplois nécessitant une scolarité élevée (Développement des ressources humaines Canada, 2000:17). Il n'est donc pas étonnant que l'Enquête sur la population active de Statistique Canada révèle pour les jeunes qui n'étudient pas à temps plein un taux de chômage qui se soit maintenu au-dessus de 25 % pendant les années 1990, comparativement à un taux au moins deux fois moindre en général chez les jeunes qui ont participé à des études postsecondaires (Développement des ressources humaines Canada, 2000:25). La situation est assez semblable dans d'autres pays membres de l'OCDE. Par exemple, en Nouvelle-Zélande, une étude longitudinale portant sur une cohorte née en 1972 et 1973 révèle que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires produit une diminution nette de 17,4 % (en tenant compte de l'emploi des parents, du niveau de rendement en lecture, de la participation aux activités scolaires et de la délinquance autodéclarée) de la probabilité de chômage avant l'âge de 21 ans (Caspi, Wright et al., 1998:437). Comme nous le verrons plus loin, même le secondaire n'est peut-être pas suffisant.

Le diplôme d'études secondaires constitue l'exigence minimale d'admissibilité dans la plupart des établissements d'enseignement postsecondaire. Cette raison justifie à elle seule l'adoption de politiques et la mise en place d'initiatives permettant d'accroître le taux d'achèvement des études secondaires. La tendance en ce qui concerne ce taux est encourageante, celui-ci ne cessant d'augmenter. L'Enquête sur la population active révèle que la proportion des jeunes de 20 à 24 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et ne fréquentent pas l'école est passée de 17,1 % à 11,9 % entre le début et la fin des années 1990.

Le taux d'achèvement élevé découle en partie de la nature du système d'éducation secondaire au Canada, qui offre une « deuxième chance ». Ainsi, même si, selon l'Enquête auprès des sortants (ES)

de 1991, environ un élève sur quatre abandonne ses études secondaires, seulement 18 % n'ont pas terminé le secondaire à 20 ans (Gilbert, Barr et al., 1993:16). Qui plus est, l'Enquête de suivi auprès des sortants de 1995 (ESS) a révélé que seulement 15 % des jeunes n'avaient pas encore obtenu leur diplôme d'études secondaires à 24 ans (Gilbert et Frank, 1998:10).

Étant donné l'importance que revêt l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, il est absolument nécessaire de documenter et de bien comprendre les tendances et les facteurs liés au départ du secondaire. Ainsi, les politiques et les initiatives pourraient cibler les jeunes qui présentent le plus grand risque de ne pas terminer leur secondaire. Comme les jeunes Canadiens ont des aspirations assez élevées à l'égard des études, il est peu probable que la décision d'abandonner les études secondaires s'inscrive dans un plan bien pensé ou précis. Autrement dit, l'abandon des études semble aller à l'encontre des souhaits exprimés par les jeunes au chapitre de l'instruction. C'est pourquoi il importe d'approfondir les circonstances qui amènent malgré cela les jeunes à quitter l'école prématurément. Étant donné que le risque d'abandon n'est pas le même pour tous les jeunes, nous nous penchons d'abord dans cette section sur les principales tendances liées au départ du secondaire avant d'examiner de plus près les causes de ces tendances.

On sait déjà que le rendement scolaire, l'appartenance à la population autochtone et l'ethnicité, le sexe, la structure de la famille, la situation socioéconomique des parents ainsi que la province ou la région de résidence sont des facteurs à la base des tendances en matière d'abandon scolaire. Plus particulièrement, les élèves de sexe masculin qui ont un mauvais rendement scolaire, les Autochtones (et certains autres groupes ethniques ou raciaux), les enfants de familles monoparentales ou de milieux socioéconomiques défavorisés et ceux des provinces de l'Atlantique sont moins susceptibles de terminer leurs études secondaires. Ces facteurs sont eux-mêmes interreliés. Par exemple, les familles monoparentales sont concentrées de façon non proportionnelle dans les milieux socioéconomiques les moins favorisés et ce sont là deux facteurs qui se répercutent sur le rendement scolaire. En tentant d'expliquer l'origine de ces tendances objectives, nous verrons le rôle fondamental qu'y jouent de puissantes forces dynamiques et expériences subjectives. Il est essentiel de comprendre d'où proviennent les tendances en matière d'abandon scolaire pour pouvoir déterminer quelles politiques et initiatives pourraient réduire ces écarts regrettables.

2.1 Facteurs liés aux taux de départ du secondaire

Il ne faut pas penser que les niveaux de scolarité plutôt faibles de certains sous-groupes dont il est fait état dans cette section découlent du fait que les jeunes ne savent pas reconnaître la valeur des études. N'oublions pas que les jeunes ont, au départ, des ambitions élevées sur le plan scolaire. La majorité d'entre eux s'attendent à terminer le secondaire, vraisemblablement parce qu'ils sont conscients du fait qu'il s'agit là du minimum pour entrer sur le marché du travail. Perron (1996), par exemple, indique que 94 % des élèves francophones de la 8e à la 12e année prévoyaient au moins finir leurs études secondaires, un chiffre comparable à celui que présente Looker (1997: 10) pour les jeunes de 17 ans en Nouvelle-Écosse. Il faut donc chercher ailleurs pour découvrir les raisons pour lesquelles certains jeunes n'atteignent pas le niveau de scolarité nécessaire au genre d'emploi qu'ils espèrent occuper.

2.1.1 Rendement scolaire

Comme on peut s'y attendre, la médiocrité des résultats scolaires constitue le facteur qui a le plus de poids sur la décision de quitter l'école. Les mauvaises notes n'obligent pas un élève à abandonner ses études; dans le pire des cas, elles ne peuvent que le forcer à reprendre une année. On peut donc raisonnablement présumer que les élèves qui n'ont pas un bon rendement scolaire perçoivent leurs notes comme un signe que la poursuite de leurs études ne les aidera pas à améliorer leurs résultats sur le marché du travail. Il est possible que les jeunes qui n'ont pas de bonnes notes changent d'idée sur l'importance de l'instruction et concluent que les études ne présentent pas d'avantages en ce qui concerne leur avenir professionnel. On peut soutenir qu'ils ont tort d'en arriver à cette conclusion. Il faudra mener des recherches pour déterminer si c'est effectivement cela qui se produit. Le cas échéant, l'un des enjeux stratégiques consistera à trouver une façon de veiller à ce que les élèves qui n'obtiennent pas de bonnes notes continuent de croire que l'instruction peut leur être utile sur le marché du travail. Le rôle des conseillers en orientation et des programmes d'initiation à la vie professionnelle entre en jeu ici et sera examiné de façon plus approfondie un peu plus loin.

2.1.2 Appartenance à la population autochtone

Il est reconnu que le niveau de scolarité des Autochtones est considérablement moins élevé que celui des non-Autochtones. Armstrong et al. (1990), par exemple, soulignent que les membres des Premières

nations du Canada sont deux fois plus susceptibles que les autres jeunes d'abandonner leurs études secondaires. Dans sa présentation à la conférence spéciale des chefs sur l'éducation, l'Assemblée des Premières nations signale que 50 % des membres des Premières nations au Canada n'atteignent pas la 12e année (Assemblée des Premières nations, 1991).

Les recensements canadiens de 1986 et de 1996 montrent une nette amélioration des niveaux de scolarité des Autochtones (toutes les données statistiques citées dans ce paragraphe sont présentées dans Tait, 1999). Au cours de cette période, la proportion d'Autochtones n'ayant pas terminé leur secondaire est passée de 60 % à 45 %. La proportion ayant obtenu un diplôme ou certificat d'études collégiales ou un diplôme universitaire a augmenté, pour passer de 15 % à 20 % et de 2 % à 4 % respectivement. Chez les 20 à 29 ans qui ne fréquentaient plus l'école, 51 % n'avaient pas terminé leur secondaire, comparativement à 23 % chez les non-Autochtones. Les Métis possédaient un niveau de scolarité plus élevé, que l'auteur attribue à leur lieu de résidence (ailleurs que dans les collectivités éloignées ou le Nord), une expérience de plus longue date de l'éducation institutionnelle et une plus grande familiarité avec d'autres établissements d'enseignement ordinaires.

Malgré cette amélioration, l'écart aux niveaux inférieurs de scolarité s'accentue plutôt que de s'amenuiser. En 1996, même si la proportion d'Autochtones de ce groupe d'âge qui n'avaient pas terminé leur secondaire avait connu une baisse de 26 %, ce changement était de 37 % chez les non-Autochtones. À l'autre extrémité de l'échelle de scolarité (le diplôme universitaire), l'écart s'est amoindri, mais ce changement est dans une large mesure attribuable au faible pourcentage d'Autochtones qui détenaient un diplôme universitaire en 1986. Malgré ces améliorations, ces taux sont manifestement beaucoup trop élevés, c'est pourquoi il est important de comprendre les facteurs qui expliquent ces différences.

Il est probable que certaines des raisons à l'origine de ce taux élevé d'abandon des études secondaires soient les mêmes que dans le cas des jeunes non-Autochtones, l'impression que les études n'ont pas vraiment d'incidence sur les résultats futurs sur le marché du travail figurant probablement au premier plan. Un peu plus haut, nous avons avancé l'argument voulant que chez les non-Autochtones, les jeunes se servaient de leurs notes pour déterminer l'utilité de l'instruction par rapport à leurs ambitions professionnelles, ceux qui n'ont pas de bonnes notes décidant que l'instruction ne leur sera pas utile.

Dans ce cas-ci, compte tenu des taux de chômage élevés des jeunes Autochtones, signalés ci-dessous, il est probable qu'un grand nombre d'entre eux en viendraient à la conclusion que les études ne mèneront pas à de meilleurs résultats sur le marché du travail. Autrement dit, ce qui s'applique *seulement* aux jeunes qui ont de faibles notes chez les non-Autochtones pourrait s'appliquer à la *majorité* des jeunes Autochtones.

À cet égard, il est néanmoins important de souligner que le niveau de scolarité a le même rapport avec l'emploi chez les Autochtones que chez les non-Autochtones, c'est-à-dire que les taux de chômage sont plus faibles parmi ceux qui possèdent les niveaux de scolarité les plus élevés. Selon le recensement de 1996, le taux de chômage des Autochtones de 20 à 29 ans sans diplôme d'études secondaires était de 40 %. Par contre, le taux de chômage était presque la moitié moins élevé pour les personnes ayant un diplôme d'études secondaires (23 %) ou collégiales (20 %); moins d'un diplômé universitaire sur dix (9 %) était sans emploi. Soulignons toutefois que le taux de chômage chez les non-Autochtones possédant des niveaux de scolarité correspondants était environ deux fois moins élevé. Compte tenu de l'importance du chômage chez tous les groupes sauf les diplômés universitaires (et en tenant compte du fait que seulement 4 % des jeunes Autochtones détiennent un tel diplôme), il est fort possible que les jeunes Autochtones ne se rendent pas compte que l'instruction fait une différence. Cela ne reste cependant qu'une supposition puisqu'il existe très peu de données sur les perceptions et les projets des jeunes Autochtones.

Le rôle des parents dans le cheminement scolaire des enfants sera examiné en détail dans une autre section de ce document. Un des aspects de cette question est toutefois particulièrement apparenté à la scolarité des Autochtones. Les enseignants utilisent souvent la présence des parents aux réunions parents-enseignants ou autres activités de l'école comme indicateur de l'intérêt des parents. Friedel, (1999) dans une étude de cas portant sur une école primaire d'une région urbaine de l'Alberta, remarque que les parents autochtones sont peu portés à assister aux réunions parents-enseignants. Selon elle, ces parents seraient mal à l'aise de se rendre à l'école. L'une des raisons en serait, à son avis, que les parents autochtones qui, enfants, ont connu le système des écoles résidentielles ne participeront pas pleinement aux activités scolaires une fois qu'ils auront des enfants (Friedel, 1999:141).

Un facteur particulier avancé pour expliquer les niveaux de scolarité peu élevés chez les jeunes Autochtones (et d'autres ethnies ou races) concerne l'incompatibilité de leur bagage culturel avec ce qu'on enseigne dans les écoles. Aikenhead et Huntley (1999:160), qui se sont penchés sur la question de la sous-représentation des Autochtones dans les cours de sciences du secondaire, mettent en lumière l'importance du rôle « d'intermédiaire culturel ». À leur avis, un professeur de sciences qui sait agir comme intermédiaire culturel aide ses élèves à passer d'une culture à l'autre, soit de la culture indigène aux sciences occidentales, et à composer avec les conflits culturels au besoin. On ne connaît pas l'intensité, l'étendue ni l'effet négatif de ces incompatibilités. La Commission royale sur les peuples autochtones (1996:541) conclut que « si le jeune acquiert une forte identité autochtone et une bonne connaissance de sa culture, il disposera des ressources personnelles nécessaires pour assurer son épanouissement intellectuel », ce qui laisse sous-entendre que les conflits culturels ne constituent pas en eux-mêmes des obstacles.

Le profil démographique des Autochtones révèle que ces derniers sont plus jeunes que le reste de la population et ont un taux de natalité plus élevé. Il s'ensuit que ce groupe est appelé à constituer une proportion croissante des jeunes et qu'il faut donc absolument tenter de comprendre la nature de ses expériences sur le plan des transitions.

2.1.3 Sexe

Selon les données de l'Enquête de suivi auprès des sortants (ESS), en 1995, 18 % des jeunes hommes n'avaient pas, à 24 ans, terminé leurs études secondaires comparativement à 10 % chez les jeunes femmes (Gilbert et Frank, 1998). L'Enquête sur la population active indique par ailleurs qu'il existe une différence de 5 % entre les sexes pour ce qui est de la probabilité de ne pas avoir terminé le secondaire (et ne pas fréquenter l'école) chez les jeunes adultes. Cette différence entre les sexes sur le plan de l'abandon des études secondaires se répercute sur toutes les transitions suivantes, transitions qui, comme nous le verrons, deviennent de plus en plus différentes selon le sexe. Il appartient donc à ceux qui s'intéressent aux questions relatives aux politiques de tenter de comprendre les sources et la nature de cette différence. La difficulté à cet égard consiste à déterminer les raisons exactes de cet écart entre les sexes. La clé du mystère réside dans la nature fondamentalement différente du vécu scolaire des garçons et des filles.

Tout d'abord, il faut bien comprendre que, très tôt, les garçons et les filles ne réagissent pas de la même façon vis-à-vis l'école. La différence est frappante et annonciatrice des problèmes qui se dessinent pour les garçons. Selon les données tirées du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), les garçons représentaient les deux tiers de l'ensemble des enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté et plus des quatre cinquièmes de la totalité des enfants suivant un tel programme en raison de troubles affectifs ou de troubles de comportement (Bohatyretz, 1999:9). La différence entre les sexes pour ce qui est de l'enseignement spécial est un point important puisque le recours à cet enseignement est souvent le premier signe annonciateur de problèmes scolaires. Par rapport aux autres enfants, ceux qui avaient suivi un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté étaient, à l'âge de 11 ans, huit fois plus nombreux à avoir redoublé une ou plusieurs classes (Bohatyretz, 1999:15). Qui plus est, on a constaté chez les élèves de la 1re à la 6e année des différences évidentes et systématiques entre les sexes au niveau des habitudes de travail nécessaires à la réussite scolaire. D'après les évaluations des enseignants, les filles étaient meilleures que les garçons pour ce qui est du soin et de l'attention apportés au travail, de l'autonomie, de l'attention en classe, du respect des délais prévus pour effectuer le travail, du matériel scolaire et des instructions (Julien et Ertl, 1999:26). En outre, les garçons étaient généralement deux fois plus susceptibles que les filles de faire preuve de mauvaise conduite et d'agressivité physique (Julien et Ertl, 1999:27). De même, les garçons ont obtenu des scores d'au moins 20 points de pourcentage plus élevés que ceux des filles sur huit mesures de l'hyperactivité et du manque d'attention (Julien et Ertl, 1999:29). Par contre, les enseignants étaient plus susceptibles d'indiquer que les filles adoptaient divers aspects de comportement à caractère sociable plutôt que les garçons (Julien et Ertl, 1999:31).

Compte tenu de ces comportements qui se manifestent très tôt à l'école, il n'est pas étonnant que l'on constate des différences systématiques entre les sexes dans les réactions face à l'école avant même que les élèves n'arrivent au secondaire. On le voit clairement dans les résultats d'une enquête sur la qualité de vie dans les écoles des provinces de l'Atlantique, qui montrent que, en 8e année, les filles ont des réactions systématiquement plus positives que les garçons face à l'école (Fondation d'éducation des provinces atlantiques, 1996). Ces différences entre les sexes étaient particulièrement révélatrices lorsqu'il s'agissait des énoncés selon lesquels l'école est un endroit où les élèves aiment se trouver et un lieu qu'ils aiment fréquenter. Les réponses étaient d'au moins 15 points de pourcentage plus positives

chez les filles que chez les garçons. Qu'est-ce qui explique ce résultat? Quels éléments de la vie scolaire font que les garçons en sont moins satisfaits? D'autres recherches sont nécessaires pour tenter de répondre à cette question.

Les filles sont également plus susceptibles que les garçons de participer à des activités scolaires. Ce genre d'investissement contribue modérément à empêcher les comportements problématiques tels que l'usage de drogues et la consommation d'alcool et les activités délinquantes déclarées par les intéressés. Selon des études fondées sur des données longitudinales, le principal lien causal relève du fait que l'engagement scolaire qui commence tôt inhibe les comportements problématiques qui pourraient survenir plus tard (Steinberg et Avenevoli, 1998).

L'effet net de toutes ces expériences plus négatives à l'école pour les garçons se traduit par une diminution de leurs aspirations et de leurs attentes en matière d'études. Il existe déjà des différences entre les sexes en ce qui concerne les aspirations scolaires des élèves du secondaire au Canada aujourd'hui : les filles aspirent à des niveaux de scolarité plus élevés que les garçons (Perron, 1996). Ce relèvement des aspirations scolaires et professionnelles chez les adolescentes canadiennes s'inscrit dans une tendance répandue. Selon un sondage mené auprès des jeunes Écossais en 1989, par exemple, les aspirations des filles de 16 ans provenant de foyers des milieux socioéconomiques les plus défavorisés dépassaient celles des garçons des milieux socioéconomiques les plus favorisés (Furlong, Biggart et al., 1996:554). Cette constatation est particulièrement digne de mention compte tenu de l'incidence importante de la classe sociale des parents sur ces aspirations. Certaines études révèlent en outre que déjà à l'âge de 13 ans, les garçons sont moins certains que les filles des études qu'ils veulent poursuivre (Furlong et Cartmel, 1995). Certains chercheurs soutiennent que l'incertitude à l'égard de l'avenir accroît la tendance à prendre des risques et réduit la capacité de prendre des décisions judicieuses (Gardner, 1993). Étant donné que les différences entre les sexes en ce qui concerne l'abandon des études secondaires se forment à un âge beaucoup plus jeune, il serait probablement bon d'intervenir plus tôt sur les facteurs rattachés à l'abandon scolaire.

Toutes les différences entre les sexes en ce qui concerne leurs vécu et comportements à l'école aboutissent à un rendement scolaire moins élevé chez les garçons que chez les filles. Allié à leur

expérience scolaire plus négative, ce rendement inférieur amène les garçons à réduire leurs aspirations et leurs attentes à l'égard des études et, par conséquent, à sortir plus rapidement du système d'éducation.

Il ne faut pas oublier que les circonstances reliées à l'abandon des études secondaires ne sont pas les mêmes pour les deux sexes, c'est-à-dire que les filles ne quittent pas l'école pour les mêmes raisons que les garçons.[1] Première différence : les responsabilités familiales jouent un rôle plus important chez les jeunes femmes — 64 % des femmes qui avaient quitté l'école sans y retourner avaient des enfants à charge, par rapport à seulement 28 % des hommes. Elles étaient également sensiblement moins susceptibles d'être célibataires (41 % des femmes par rapport à 63 % des hommes).

La composition de la famille d'origine est un deuxième facteur. Les femmes qui ont abandonné l'école sans y retourner étaient moins susceptibles de vivre dans une famille biparentale pendant la dernière année du secondaire (54 % par rapport à 71 % chez les jeunes hommes).

L'invalidité représente une troisième différence dans les circonstances selon le sexe. En effet, chez les femmes qui ont quitté l'école sans y retourner, 14 % ont signalé avoir une incapacité, par rapport à seulement 6 % chez les hommes.

Par comparaison, de faibles résultats scolaires semblaient jouer un rôle plus important chez les hommes que chez les femmes : seulement 37 % des hommes, par rapport à 46 % des femmes, ont signalé avoir obtenu une moyenne d'au moins B pendant leur dernière année au secondaire.

Notre conclusion selon laquelle les circonstances qui expliquent l'abandon scolaire ne sont pas les mêmes chez les hommes et chez les femmes est renforcée par le nombre d'heures travaillées dans un emploi rémunéré pendant le secondaire ainsi que la nature des premières expériences sur le marché du travail. Selon l'ESS, les sortants étaient plus susceptibles que les sortantes de travailler 20 heures ou plus par semaine pendant le secondaire – 43 % et 26 % respectivement (Gilbert et Frank, 1998). Cela donne à penser que le fait d'occuper un emploi supposant de nombreuses heures de travail constituait

[1] L'analyse qui suit porte uniquement sur les sortants qui n'ont pas repris leurs études et est fondée sur l'Enquête auprès des sortants de 1991 et l'Enquête de suivi auprès des sortants de 1995 (les jeunes qui, selon l'Enquête auprès des sortants de 1991 avaient quitté l'école secondaire sans obtenir leur diplôme et n'étaient pas retournés terminer leurs études secondaires au moment du suivi de 1995). Les renseignements sont tirés de l'ouvrage de Gilbert et Frank (1998).

davantage un incitatif à quitter l'école chez les adolescents que chez les adolescentes. Cette interprétation est corroborée par la constatation que chez les sortantes, la durée médiane de la période qui s'écoule entre l'abandon de l'école et l'obtention d'un « emploi de référence » (qui dure au moins six mois consécutifs et qui comporte au moins 20 heures de travail par semaine) est de 14 mois. Chez les hommes, la médiane est de 9 mois. À aucun autre de niveau de scolarité (sauf chez les étudiants encore au postsecondaire) la différence entre les sexes n'est-elle de plus d'un mois (Marquardt, 1998). Les facteurs liés à la famille et à l'incapacité chez les sortantes pourraient bien expliquer ce décalage relativement long. De la même façon, un peu plus de la moitié (53 %) des sortantes qui étaient sans travail avaient cherché du travail pendant une période de six mois ou plus, tandis que chez les sortants, la proportion comparable était de près des trois quarts (73 %) (Marquardt, 1998). La raison pour laquelle les jeunes femmes ne cherchaient pas de travail pourrait bien être liée à des circonstances familiales ou à une invalidité. Selon l'ES, en 1991, trois sortantes de 18 à 20 ans sur dix avaient des enfants à charge.

Le fait que la participation des adolescents au marché du travail ait connu une baisse (7,9 %) supérieure à celles des adolescentes (6,3 %) entre 1989 et la première moitié de 2000 concorde avec la notion voulant que les adolescents soient davantage touchés que les adolescentes par les facteurs liés à l'offre et la demande du marché du travail. Nous devrions également constater une augmentation du taux d'abandon scolaire des adolescents pendant cette période, bien que nous n'ayons pu trouver de chiffres sur le sujet. De même, selon l'ESS de 1995, les hommes qui abandonnaient leurs études ne gagnaient en outre que légèrement moins que ceux qui avaient obtenu leur diplôme (400 $ par rapport à 430 $ par semaine respectivement), tandis que les sortantes ne gagnaient que 260 $ par semaine.[2] Enfin, selon un sondage mené en Alberta auprès des élèves de 12e année en 1995, les élèves de sexe masculin étaient, dans une proportion de neuf points de pourcentage, plus susceptibles que les élèves de sexe féminin d'indiquer qu'ils seraient prêts à accepter n'importe quel emploi dont le salaire serait de 20 $ l'heure (Lowe et al., 1997:53).

[2] L'une des raisons de cette différence entre les sexes est que les trois quarts des sortants occupent un emploi de col bleu, tandis que les sortantes trouvent des emplois de premier échelon dans des bureaux et dans le secteur des services.

La question demeure, pourquoi les adolescents sont-ils plus nombreux que les adolescentes à abandonner leurs études lorsque la conjoncture s'améliore? D'abord, nous soupçonnons que ce phénomène est concentré chez les garçons de la classe ouvrière et, ensuite, qu'il découle d'une expérience moins positive de l'école. Bref, chez les jeunes femmes, la décision d'abandonner les études secondaires semble être fondée sur des facteurs personnels, comme les enfants à charge et d'autres responsabilités familiales, alors que chez les jeunes hommes, cette décision est motivée par l'école (les mauvaises notes, les expériences négatives) et des facteurs liés au marché du travail (le désir d'obtenir un emploi, l'impression que l'école n'a aucune utilité pour leur travail).

2.1.4 Situation socioéconomique des parents

L'une des constatations qui revient systématiquement dans la littérature est le fait que le niveau de scolarité, l'emploi et le revenu des parents constituent des facteurs importants de la scolarité des enfants (Furlong, Biggart et al., 1996; Andres, Anisef et al., 1999). Par exemple, seulement 10 % des sortants proviennent de familles dont la mère possède un niveau de scolarité dépassant le secondaire, par rapport à 45 % chez les diplômés universitaires (Gilbert et Frank, 1998). Les chercheurs ne sont pas certains des raisons exactes du lien entre le niveau de scolarité des parents et le rendement scolaire et le niveau de scolarité des enfants et proposent diverses possibilités. Certains invoquent la « culture de la pauvreté », soutenant que les parents qui ont une scolarité moins élevée ou font partie de la classe ouvrière accordent moins d'importance aux études. D'autres prétendent que les écoles reflètent la classe moyenne de par leurs valeurs, leur structure organisationnelle et leurs formes de communication et que, par conséquent, cadrent bien avec le capital culturel des parents de la classe moyenne, facilitant ainsi certaines formes de capital social. Néanmoins, certains des mécanismes par lesquels les caractéristiques socioéconomiques des parents influent sur la scolarité des enfants sont bien connus.

Un premier mécanisme serait le fait que les enfants de ménages à faible revenu sont plus susceptibles de suivre un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Bohatyretz (1999:13) indique qu'environ un tiers de la totalité des enfants vivant dans une famille dont le revenu est inférieur à 30 000 $ suivent un tel programme; plus de la moitié des enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison de troubles affectifs ou de troubles de comportement et environ les trois quarts de

ceux qui les suivent en raison de problèmes familiaux vivent dans de telles familles.[3] On constate une situation du même genre en ce qui concerne la scolarité des parents, d'où on peut déduire de façon générale que le milieu de vie des enfants qui grandissent dans des foyers de milieux socioéconomiques défavorisés est plus stressant. Ces stress ont très tôt une importante incidence sur les résultats scolaires des enfants, car entre les âges de six et onze ans, environ huit fois plus d'enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient redoublé une classe ou plus par rapport aux autres enfants (Bohatyretz, 1999:15). Les enseignants sont particulièrement susceptibles d'évaluer le rendement des élèves des programmes à l'enfance en difficulté au bas de leur classe en lecture (46 %), en mathématiques (37 %), en travaux de rédaction (51%) et pour le rendement général (39 %). Par comparaison, 6 % ou moins des autres élèves ont obtenu une évaluation de ce genre pour l'une ou l'autre de ces mesures du rendement scolaire.

En règle générale, les parents appuient les aspirations scolaires élevées de leurs enfants (King et Peart, 1996). Habituellement, ils ont eux-mêmes pour leurs enfants des ambitions aussi élevées, parfois même plus élevées, que ces derniers (Thiessen, 1993:60; Thiessen, 1996:27). Dans une étude menée sur le sujet, les adolescents qui avaient décidé de poursuivre des études postsecondaires étaient nombreux à mentionner l'encouragement des parents comme une influence positive; leur propre attitude envers les études est le seul élément plus important à cet égard. En revanche, l'influence des parents n'a pas été citée comme une raison par ceux qui ont décidé de ne pas poursuivre leurs études (Looker 1996:156). Il serait donc tout à fait faux de présumer que ce puisse être les parents qui découragent leurs enfants de poursuivre leurs études secondaires dans les cas d'abandon. Une étude longitudinale intéressante sur les résultats des transitions des enfants dont la mère était adolescente au moment de leur naissance établit un lien systématique entre les aspirations scolaires de la mère et les résultats de transition positifs, comme l'achèvement du secondaire (Furstenberg et Hughes, 1995), laissant supposer que le soutien des parents joue un rôle considérable dans la réalisation d'une transition école-travail réussie même dans les foyers défavorisés.

Autre mécanisme, les parents plus instruits sont plus susceptibles de considérer les études supérieures comme un élément essentiel à la réussite de leurs enfants. Ils les encouragent donc à poursuivre leurs

[3] Toutes les données concernant l'enseignement à l'enfance en difficulté sont tirées du premier cycle de l'ELNEJ.

études, s'attendent même à ce qu'ils le fassent. Il s'ensuit que ces enfants ne voient pas l'abandon des études secondaires comme une possibilité. Amato et Booth (1997:158) indiquent que ce facteur compte pour jusqu'à la moitié de l'influence de la scolarité des parents sur les enfants. Il importe ici de faire la distinction entre les influences positives et négatives. Les données présentées par Looker (1996) démontrent que l'encouragement des parents est une influence positive souvent mentionnée, pourtant la dissuasion de la part des parents n'est pas un facteur prédominant chez ceux qui décident de ne pas poursuivre leurs études. Selon Crysdale (1999:95), les jeunes qui avaient des aspirations scolaires et professionnelles élevées ont indiqué qu'ils recevaient de leurs parents un appui important et soutenu à cet égard, même si les parents eux-mêmes avaient l'impression de ne pas avoir beaucoup d'influence. En ce qui concerne l'avenir professionnel tout particulièrement, les parents ont de moins en moins confiance en leur habilité à guider leurs enfants, une minorité seulement ayant indiqué avoir discuté de ce sujet avec eux (Crysdale, King et al., 1999:87).

Chacun des parents représente en outre un modèle de comportement pour les enfants. Certaines données indiquent que l'instruction des deux parents a beaucoup d'influence sur le niveau de scolarité des jeunes femmes, mais que le niveau d'instruction de la mère n'a pas une influence indépendante sur celui des jeunes hommes (Amato et Booth, 1997:156). Parcel et Menaghan (1994) démontrent comment les caractéristiques de l'emploi des parents, plus particulièrement la complexité cognitive nécessaire à leur travail, se répercutent sur la capacité de lecture et autres aptitudes des enfants. Les emplois qui supposent une certaine complexité cognitive sont naturellement des emplois qui exigent un niveau de scolarité plus élevé.

2.1.5 Familles monoparentales

Les enfants qui grandissent dans une famille monoparentale représentent un segment croissant de la population canadienne. Les sortants du secondaire sont représentés de façon non proportionnelle dans ces familles (Gilbert et Frank 1998).[4] Les mauvais résultats scolaires étant la principale raison de l'abandon au secondaire, on peut s'attendre à ce que les enfants de familles monoparentales réussissent

[4] Il est à noter qu'à cet égard, les élèves autochtones diffèrent des autres. En se fondant sur le recensement de 1996, Tait (1999) indique que les mères autochtones seules sont plus susceptibles de poursuivre leurs études que les mères de famille biparentale. En effet, quelque 30 % des mères autochtones seules étaient aux études, à temps plein pour la plupart, comparativement à 20 % chez les femmes autochtones mères de famille biparentale. On ne sait pas exactement comment s'explique cette différence.

moins bien que ceux provenant de familles biparentales. C'est d'ailleurs ce qu'indiquent les données de l'ELNEJ, qui montrent que les enfants provenant de familles monoparentales sont environ deux fois plus susceptibles de suivre un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté que ne le sont les enfants de familles biparentales, soit 17 % et 9 % respectivement (Bohatyretz, 1999:12). Les données recueillies aux É.-U. montrent également de façon systématique que, au niveau descriptif (bidimensionnel), les enfants de familles monoparentales obtiennent des notes plus faibles sur les épreuves uniques de lecture, de mathématiques, de sciences et de sciences sociales (Sui-Chu et Willms, 1996; Sun, 1999).

Par le passé, les chercheurs attribuaient principalement ces constatations au manque de ressources financières et autres stress rattachés à ce genre de pauvreté. Depuis quelque temps, la composition de la famille est devenue l'un des principaux sujets de préoccupation du point de vue du capital social. Les familles monoparentales sont structurellement limitées quant au capital social qu'elles peuvent produire, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'un seul parent plutôt que deux pour établir et maintenir des liens sociaux avec l'enfant, l'école et la collectivité. Il existe des données empiriques à l'appui de ces limites du capital social, même prises en compte les ressources financières et autres des parents (Sui-Chu et Willms, 1996). Il est particulièrement intéressant de noter qu'après avoir tenu compte des ressources financières et du capital social, on constate que les enfants des familles monoparentales obtiennent d'aussi bons résultats scolaires et sont tout aussi susceptibles de terminer leurs études secondaires que les enfants de familles biparentales (Sui-Chu et Willms, 1996; Pribesh et Downey, 1999; Sun, 1999). Ces résultats concordent avec l'interprétation voulant que le rendement scolaire plus faible et la probabilité plus élevée d'abandon des études secondaires chez les enfants de familles monoparentales soient attribuables aux limites *tant* sur le plan financier que sur le plan du capital social. Une fois que l'on tient compte de ces facteurs, la structure familiale n'a plus de rapport avec les résultats scolaires.

2.1.6 Province

On constate en outre des écarts relativement importants entre les provinces en ce qui concerne les taux d'achèvement des études secondaires, ces taux allant en augmentant plus ou moins d'est en ouest (Gilbert et Frank, 1998). On ne connaît pas les raisons exactes des ces différences. On sait cependant qu'elles reposent principalement sur les différences importantes sur le plan de la propension des jeunes

hommes à quitter l'école. Ce taux d'abandon scolaire plus élevé chez les hommes est une tendance que l'on retrouve dans toutes les provinces sauf la Saskatchewan, où les taux sont les mêmes pour les deux sexes. On relève des différences régionales quant au degré de disparité entre les sexes. Cette disparité est beaucoup plus faible dans les provinces de l'Ouest, soit de 0 à 4 points de pourcentage, que dans les provinces centrales et de l'Est, où la différence est de 10 à 16 points. Comme le taux chez les femmes est assez semblable dans toutes les régions, la plus forte disparité dans l'Est découle des taux d'abandon supérieurs chez les hommes (Gilbert, Barr et al., 1993).

L'un des points qui laissent perplexe par rapport à la différence des taux d'abandon des études secondaires entre les provinces est le fait que ces taux ne sont pas liés aux taux de chômage provinciaux comme on aurait pu s'y attendre. On convient de façon générale que les jeunes hommes sont particulièrement susceptibles de quitter l'école lorsque (et, par conséquent, où) les conditions du marché du travail sont favorables. Il s'ensuit donc que les jeunes hommes devraient être particulièrement susceptibles d'abandonner leurs études en Ontario et dans les provinces de l'Ouest, mais c'est précisément l'inverse qui se produit. Il est donc évident qu'il doit y avoir d'autres facteurs qui entrent en jeu pour causer ces différences entre les sexes d'une province à l'autre – des facteurs qui n'ont pas encore été cernés.

2.2 Éléments de la transition au secondaire et initiatives stratégiques

2.2.1 Travail à temps partiel pendant les études secondaires

La plupart des adolescents canadiens ont un emploi rémunéré à un moment ou un autre pendant leurs études secondaires. On considère généralement que la participation au marché du travail à ce jeune âge a divers effets positifs. Au Canada, comme dans de nombreux autres pays, les parents encouragent leurs enfants à travailler à temps partiel parce qu'ils estiment que le travail pendant l'adolescence a des répercussions positives importantes.

Du point de vue du développement, la participation des adolescents à la vie active leur offre une structure importante pour la cristallisation de leur autonomie puisque que c'est au travail que les jeunes commencent à être traités en adultes. C'est au travail que se développe et se renforce l'identité professionnelle, et dans une certaine mesure l'identité sexuelle. L'expérience de travail a d'autres effets

positifs possibles pour les jeunes. Elle peut, par exemple, leur permettre d'acquérir des compétences utiles, plus particulièrement des compétences relatives à l'employabilité, comme la gestion du temps; d'adopter de bonnes habitudes de travail, comme la ponctualité; de renforcer leur jugement (Clausen, 1991), grâce à une estime de soi et une confiance en soi accrues; de réduire les risques de comportements problèmes, comme l'usage de drogues, la consommation d'alcool et la délinquance. On pense que ces effets positifs facilitent directement et indirectement les transitions école-travail, par exemple en améliorant les perspectives d'emploi, les techniques de recherche d'emploi et le revenu.

La fréquence du travail à temps partiel pendant les études secondaires, particulièrement pendant l'année scolaire, soulève également quelques inquiétudes quant aux conséquences négatives possibles de la combinaison de ces deux activités. Certains craignent que cela n'entraîne une diminution de l'intérêt envers l'école et les activités scolaires, une baisse des notes et l'abandon prématuré des études en plus de favoriser un « développement précoce » (Bachman et Schulenberg, 1993) et, ainsi, une transition prématurée vers la vie d'adulte.

Les données recueillies au sujet des conséquences supposées, positives et négatives, ne sont pas concluantes, et ce, en raison principalement de certains éléments inadéquats sur les plans conceptuel et méthodologique. Au niveau conceptuel, on reconnaît dans les études récentes que plusieurs aspects du travail pendant les études secondaires doivent être distingués puisqu'ils peuvent avoir des effets très différents. Parmi ces divers aspects figurent la fréquence du travail (si un élève a déjà travaillé), la durée de l'emploi (nombre de semaines), l'intensité (nombre d'heures par semaine), le moment (pendant l'année scolaire, l'été ou les deux) et la qualité du travail (qui se définit de diverses façons, notamment la possibilité d'utiliser ses compétences et d'en acquérir d'autres, ou la compatibilité avec le choix de carrière). Sur le plan méthodologique, on reconnaît de plus en plus l'importance de tenir compte des situations initiales (c.-à-d., les effets de sélection), ce qui se fait d'ailleurs de plus en plus, mais nécessite naturellement des données longitudinales. Ces éléments rajustés, les résultats sont beaucoup plus cohérents.

Tout d'abord, le simple fait de travailler ou non pendant le secondaire n'a que des effets minimes sur des questions comme l'achèvement des études secondaires, les notes, l'engagement et l'intérêt envers l'école, la facilité de trouver un emploi plus tard et ainsi de suite. Les résultats obtenus sur ces points

sont en grande partie attribuables aux effets de sélection puisque – du moins aux É.-U. – ceux qui n'ont jamais travaillé pendant leurs études secondaires proviennent en nombre non proportionnel de groupes d'immigrants et de minorités (Mortimer et Johnson, 1998:444).

Un certain nombre de résultats à court terme ont été documentés dans des études évaluant les heures de travail rémunéré pendant l'année scolaire. Il y a consensus à savoir que le fait de travailler plus de 20 heures par semaine entraîne un baisse des notes, un désengagement vis-à-vis des activités scolaires et un risque accru de décrochage. On ne sait pas encore exactement dans quelle mesure les facteurs de sélection se répercutent sur ces constatations. Il serait tout à fait possible que ceux qui réussissent mal à l'école se tournent vers le travail pour se valoriser, par exemple. Les études menées selon des modèles longitudinaux, qui permettent une évaluation partielle de l'interprétation fondée sur la sélection par opposition à la causalité, soutiennent les deux points de vue (Steinberg et Avenevoli, 1998), tout en indiquant que les effets sont tout au plus modestes dans les deux cas.

Les données tendent à démontrer que les longues heures de travail sont liées à la consommation d'alcool (Bachman et Schulenberg, 1993; Steinberg, Fegley et al., 1993; Mortimer, 1996), ce qui, selon Mortimer et Johnson (1998:438) serait l'une des constatations les plus solides sur le sujet.

Lorsque l'on tient compte des effets de sélection, la fréquence, la durée, l'intensité et la combinaison de la durée et de l'intensité ne semblent pas avoir d'effets importants sur les notes obtenues (Mortimer et Johnson, 1998). Un régime de travail de courte durée et d'intensité élevée semble avoir un certain nombre de résultats négatifs chez les femmes seulement, notamment des problèmes de comportement pendant le secondaire, le tabagisme et la consommation d'alcool et des aspirations peu élevées en matière d'instruction. Ces liens se maintiennent même une fois qu'on a tenu compte des effets des variables appropriées.

Le travail pendant les études secondaires, peu importe de quelle façon on le mesure, n'a aucun effet appréciable sur les facteurs de santé mentale tels que la confiance en soi, selon Mortimer et Johnson (1998: 468), qui résument leur propre étude en disant qu'à une exception près, ils n'ont rien à signaler en ce qui concerne les indicateurs de la santé mentale et que ni le simple fait de travailler, ni les heures de travail à un moment ou à un autre, ni les régimes de travail pendant la totalité de la période des

études secondaires n'ont d'effet sur les principales dimensions de la santé mentale et du moi psychologique, que ce soit pendant cette période même ou quatre ans après le secondaire.

Un régime de travail de longue durée et de faible intensité semble constituer une combinaison positive en ce qui concerne les études postsecondaires, particulièrement chez les jeunes hommes. En revanche, le travail à forte intensité, peu importe la durée semble mener à une transition plus rapide vers le travail à temps plein (Mortimer et Johnson, 1998).

L'expérience de travail a-t-elle les effets escomptés en ce qui concerne l'amélioration des résultats sur le marché du travail? Il y a peu de données le confirmant. Même les programmes d'initiation à la vie professionnelle offerts par les établissements scolaires, dans le cadre desquels on s'efforçait de veiller à ce que le stage concorde avec les aspirations professionnelles de l'élève, n'ont pas permis d'améliorer les résultats obtenus sur le marché du travail pendant l'année qui a suivi le secondaire (Thiessen et Looker, 1999)

L'opinion qui se répand veut que l'expérience de travail chez les jeunes se répercute surtout sur les attitudes et les comportements liés au travail qu'ils y acquièrent, plutôt que sur leurs compétences et connaissances (Loughlin et Barling, 1999). Ces attitudes et comportements peuvent, bien entendu, être appropriés ou non selon la nature de l'expérience de travail obtenue. Dans le cadre d'une étude portant sur les élèves du secondaire au Canada, Loughlin et Barling (1998) ont constaté que le travail à temps partiel avait peu d'incidence sur les attitudes à l'égard du travail. Il est possible, comme le pensent Kelloway et Harvey (1999), que, dans ce domaine, les parents transmettent à leurs enfants des attitudes bien ancrées qu'une simple expérience de travail à temps partiel pendant le secondaire ne peut suffire à changer.

2.2.2 Programmes coopératifs et autres programmes d'initiation à la vie professionnelle offerts par les écoles secondaires

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, certaines données indiquent que les élèves qui quittent prématurément le secondaire (c.-à-d. sans avoir obtenu leur diplôme) ont un vécu scolaire moins positif et ont moins tendance à voir en quoi les études leur seront utiles sur le marché du travail. Divers types de programmes d'initiation à la vie professionnelle peuvent entrer en jeu ici. On part de l'hypothèse

voulant que l'intégration au programme d'études d'une expérience de travail structurée offerte par l'école amène les élèves à mieux comprendre le lien entre les études et le travail. Les programmes coopératifs du secondaire sont un exemple de ce genre d'intégration. Les partisans de ces programmes soutiennent que ces derniers favorisent en outre le processus d'apprentissage (Lewis, 1997:5). Il existe peu de données confirmant leurs effets positifs sur la persévérance scolaire, l'apprentissage ou les résultats ultérieurs sur le marché du travail.

On trouve cependant des données qui démontrent que ce genre de programmes attire davantage les jeunes qui présentent le plus grand risque d'abandon scolaire, comme ceux qui suivent des cours pratiques (ou un programme équivalent) et ceux qui proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés. Dans leur sondage de 1996 auprès des élèves de la 12^{e} année de l'Alberta, Lowe, Krahn et Bowlby (1997:30) indiquent que les élèves des cours pratiques participaient au programme d'initiation à la vie professionnelle dans une proportion double de celle des élèves des cours théoriques (42 % et 19 % respectivement). Ces élèves proviennent en outre généralement de milieux socioéconomiques moins favorisés (Crysdale, King et al., 1999; Thiessen et Looker, 1999). Ces différences initiales (effets de sélection) rendent difficile de déterminer avec exactitude l'incidence de la participation à ces programmes sur le rendement scolaire ultérieur et les résultats sur le marché du travail. Comme le soulignent Hiebert et Thomlinson (1996:2), il faudrait mener des évaluations longitudinales des programmes qui ne se limitent pas à déterminer si les participants estiment que le programme a eu sur eux des effets positifs, mais permettent de recueillir des données démontrant que les changements survenus chez les participants sont attribuables au programme en question et de préciser quels éléments du programme sont à l'origine de ces changements.

2.3 Jeunes à risque

Deux questions primordiales se posent sur le plan stratégique. Premièrement, il faut déterminer de façon plus précise quels sont les jeunes qui risquent d'effectuer des transitions moins réussies. Deuxièmement, il faut découvrir quels sont les facteurs pouvant atténuer les effets négatifs des facteurs de risque sur les transitions. Par exemple, on sait que certains facteurs de risque, comme la grossesse précoce, ont des effets nuisibles sur les transitions école-travail. L'objet de la politique sociale serait donc de réduire le

taux de grossesse chez les adolescentes. En même temps, certaines mesures pourraient peut-être être prises pour atténuer les répercussions négatives des grossesses dans les cas où elles se produisent.

Par le passé, les définitions des « jeunes à risque » reposaient sur des caractéristiques des jeunes évidentes et relativement stables associées aux transitions moins réussies. Certains progrès ont été réalisés à cet égard une fois que l'on eut constaté que les facteurs de risque étaient souvent regroupés et que certaines combinaisons particulières de caractéristiques permettaient de prédire avec plus de justesse quels étaient les groupes qui risquaient de ne pas connaître une transition réussie. Dans les études plus récentes, qui tiennent compte de la perspective du cycle vital, on reconnaît que les facteurs de risque sont beaucoup plus fluctuants et dépendent de la nature et du moment des transitions antérieures ainsi que de l'interaction de ces éléments avec d'autres caractéristiques sociales. Le mariage à un jeune âge est généralement considéré comme un facteur qui nuit à la réussite des transitions, à l'école et sur le marché du travail. Pourtant, chez les jeunes hommes noirs de milieux défavorisés, le mariage semble avoir un effet positif sur les transitions. En effet, comparativement à d'autres jeunes hommes noirs de milieux défavorisés non mariés, ce groupe connaissait une réussite moyenne sur le plan financier et constituait en outre le seul groupe sans incarcération et présentant peu de comportements problématiques, tels que l'usage de drogues ou la consommation d'alcool (Ensminger et Juon, 1998).

Une province (le Nouveau-Brunswick) a décidé en 1999 d'augmenter l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire à 18 ans. Compte tenu de la dynamique de l'abandon scolaire présentée ci-dessus, il sera très important de surveiller la mise en application de ce changement (par exemple, des éléments tels que les services de garderie) et le rendement scolaire des adolescents plus âgés.

D'un point de vue stratégique, il serait tout particulièrement important de contrôler le groupe des jeunes qui ne sont ni sur le marché du travail ni inscrits dans un établissement scolaire. Des programmes spéciaux pourraient être élaborés pour encourager ces jeunes à développer leurs compétences. Il est peu probable que des campagnes de sensibilisation visant à promouvoir l'achèvement des études secondaires suffisent, puisque, selon la littérature, les jeunes reconnaissent généralement très tôt l'importance des études.

2.3.1 Les aspirations scolaires sont-elles trop élevées?

Certains chercheurs parlent d'une faiblesse des mécanismes de tri des écoles canadiennes qui, selon eux, est en partie ce qui incite les élèves à suivre la filière universitaire en nombre beaucoup plus grand que celui qui fréquentera vraiment l'université par la suite (King et Peart, 1996:168). Cette « faiblesse » est inhérente au système d'éducation de pays comme le Canada, où on met l'accent sur l'égalité de l'accès et, par conséquent, accorde moins d'importance à la sélection de la filière appropriée à l'élève. Quelle est la gravité de cette faiblesse? Plusieurs facteurs donnent à penser qu'elle n'est pas suffisamment importante pour justifier des mesures radicales. Premièrement, il se produit un certain nivellement des aspirations scolaires pendant le secondaire, c'est-à-dire que, par exemple, une fois atteinte la 12^{e} année, il y a moins d'élèves que pendant les années précédentes qui prévoient aller à l'université (Perron, 1996). Le rendement scolaire, plus particulièrement les notes obtenues en anglais et en mathématiques, est le principal facteur à la base de cette baisse des aspirations (King et Peart, 1996). Les notes obligent les jeunes à faire face à la réalité par rapport à leurs aspirations. Deuxièmement, il y a peu d'indications confirmant que les attentes déçues mènent à des résultats de vie négatifs. Troisièmement, les attentes sur le plan des études sont changeantes à ce stade de la vie, ce qui laisse supposer que le niveau de scolarité élevé est simplement un choix qui n'est pas écarté plutôt qu'un projet ou un engagement ferme. Enfin, plusieurs études longitudinales démontrent que les attentes en matière de scolarité augmentent en fait pendant les années suivant immédiatement le secondaire (Andres, 1999; Thiessen et Looker, 1999), ce qui donne tout lieu de croire que le contact avec le marché du travail et des niveaux d'études supérieurs sert à convaincre les jeunes qu'ils ont besoin d'études plus poussées qu'ils ne l'avaient d'abord cru.

Si les aspirations scolaires sont élevées pendant l'adolescence, il ne faut pas oublier qu'elles sont également assez instables pendant cette période de la vie; un nombre considérable d'adolescents ne savent pas ce qu'ils veulent faire à cet égard ou changent d'idée d'une année à l'autre (Furlong et Cartmel, 1995; Thiessen, 1998).

2.3.2 Concrétisation des projets

Compte tenu de l'incertitude considérable qui entoure les projets des élèves du secondaire, on ne s'étonnera pas que la réalité concorde plus ou moins avec leurs projets. Les aspirations scolaires

élevées produisent une asymétrie entre les projets d'études et la transition vers le travail. Plus précisément, presque tous les adolescents qui poursuivent des études postsecondaires (particulièrement des études universitaires) en avaient fait le projet pendant la 12e année (voir Sharpe, 1996:181 pour des détails sur la situation à Terre-Neuve). D'un autre côté, c'est également le cas de la majorité (75 % dans l'étude de Sharpe, 1996) de ceux qui n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires. Ainsi, la plupart des adolescents qui se sont trouvés principalement sur le marché du travail une fois leur secondaire terminé n'avaient pas cette intention au départ. Il s'agit probablement là de la principale raison pour laquelle dans l'étude de Sharpe (1996), les trois quarts de ceux qui n'ont pas poursuivi leurs études estimaient qu'ils n'en étaient pas où ils l'auraient voulu par rapport à leurs plans de carrière six mois après la fin de leurs études secondaires, comparativement à seulement un sur vingt chez ceux qui faisaient des études postsecondaires.

Dans une étude longitudinale portant sur des jeunes de la Nouvelle-Écosse et de Hamilton, en Ontario, âgés de 17 ans en 1989, Looker (1997:10) a constaté une différence entre les sexes pour ce qui est des attentes sur le plan des études. En effet, les deux tiers des femmes prévoyaient aller à l'université comparativement à 54 % chez les hommes. Cette différence disparaissait cinq ans plus tard, seulement un peu plus de la moitié des jeunes des deux sexes ayant suivi un programme universitaire (ce résultat pourrait être attribuable en partie à l'attrition de l'échantillon). Ainsi, les niveaux de scolarité des hommes, globalement, correspondaient à leurs attentes, tandis que les attentes des femmes étaient supérieures aux niveaux atteints. Le fait d'avoir des enfants est probablement l'un des facteurs auxquels ce résultat peut être imputé puisque, selon d'autres études, il a pour effet de limiter la scolarité, surtout chez les jeunes femmes.

2.3.3 Rôle des conseillers des écoles secondaires

Comme les parents se sentent de moins en moins qualifiés pour conseiller leurs enfants au sujet de leur carrière, l'orientation professionnelle à l'école secondaire joue un rôle important. L'importance de ce rôle est d'ailleurs renforcé par le fait que les transitions école-travail se déroulent de façon moins structurée au Canada que dans bien d'autres pays de l'OCDE. Bien que la plupart des élèves utilisent ce service, ils le font principalement pour obtenir de l'information et des conseils sur le choix de leurs cours au secondaire, ensuite pour obtenir de l'aide pour faire des choix en matière d'études, mais

rarement pour prendre des décisions liées à leur carrière (Thiessen et Looker, 1999). Ce qui est encore plus malheureux est le fait que les jeunes qui ont le plus besoin des services d'orientation, ceux qui ont de la difficulté à l'école ou ceux qui ne savent pas trop ce qu'ils veulent faire après le secondaire, sont les moins susceptibles de se prévaloir des services d'orientation de leur école (MacKinnon et Looker, 1997:8). Il semble donc qu'une attitude plus proactive de la part des conseillers s'impose.

2.3.4 Rôle des parents

Des analyses fondées sur des données longitudinales révèlent que la surveillance exercée par les parents ou le laxisme dont ces derniers font preuve n'ont que peu d'effet sur l'engagement que manifesteront leurs enfants à l'égard de l'école. D'un autre côté toutefois, cette surveillance réduit considérablement les problèmes de drogues et d'alcool chez les adolescents (ainsi que d'autres comportements délinquants déclarés par les intéressés), ce qui a pour résultat d'accroître l'engagement envers l'école (Steinberg et Avenevoli, 1998). L'instauration et l'application par les parents de règles à suivre, comme l'heure pour rentrer à la maison, est un facteur pertinent (Ensminger et Juon, 1998). Selon certaines études, les filles d'âge adolescent sont plus sensibles que les garçons à l'influence des parents, par exemple à la surveillance (Steinberg et Avenevoli, 1998:416). La recherche démontre un lien systématique entre la vie familiale pendant l'adolescence et les résultats des transitions futures.

2.3.5 Réseaux communautaires

L'importance des réseaux sociaux communautaires et de l'intégration à ces réseaux est l'un des aspects du capital social. Peu de recherches ont été menées sur ce sujet au Canada (une importante exception, Hagan, MacMillan et al., 1996). Néanmoins, des études effectuées dans d'autres pays indiquent que l'intégration des parents dans de tels réseaux peut faire une différence importante dans l'issue des transitions des enfants (Furstenberg et Hughes, 1995; Pribesh et Downey, 1999).

2.3.6 Cours de formation professionnelle au secondaire

Les cours de formation professionnelle des écoles secondaires ne sont pas populaires. Environ 10 % seulement des élèves du secondaire au Canada sont inscrits à des programmes professionnels ou techniques. Le nombre de diplômés de ces programmes a diminué légèrement entre 1990 et 1997, après avoir connu une baisse importante entre 1983 et 1990. Selon le rapport canadien pour l'examen

thématique de l'OCDE sur la question de la transition de la formation initiale à la vie active, ce recul serait le résultat « de l'évolution des exigences professionnelles (compétences) et technologiques des métiers, des perspectives d'emploi restreintes, des techniques et du matériel désuets dans un grand nombre d'écoles, du plus grand attrait des études postsecondaires et de la tendance à intégrer de nombreux programmes de formation professionnelle aux établissements d'enseignement postsecondaires » (Conseil des ministres de l'Éducation, ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse et al, 1998:18). Soulignons toutefois que la proportion des diplômés dans des domaines techniques a augmenté (Développement des ressources humaines Canada, 2000:31). Les hommes sont beaucoup plus nombreux à étudier dans ces domaines.

Le manque de popularité des programme de formation professionnelle du secondaire est un signe de l'absence au Canada de cheminements attrayants et bien définis entre les écoles secondaires et les métiers spécialisés hors des professions. Cela est attribuable dans une large mesure à la grande valeur que les élèves, les parents et le personnel scolaire accordent aux programmes de cours théoriques. Cette situation complique la tâche sur le plan de l'élaboration des politiques si l'on veut tenter de servir les intérêts des jeunes qui ne sont pas doués pour les études. Des données limitées concernant le Canada (Thiessen et Looker, 1999) indiquent que l'offre de cours pratiques favorise l'achèvement des études secondaires. Selon une étude américaine, quatre ans après la fin du secondaire, le taux d'emploi des élèves qui avaient suivi une formation professionnelle était nettement plus élevé que celui de leurs homologues de la filière générale, quoique, par contre, ils étaient moins susceptibles de s'être inscrits dans un établissement postsecondaire (Arum et Shavit, 1995). En ce qui concerne cette dernière constatation, les auteurs soutiennent qu'il s'agit là tout probablement d'un effet de sélection et que la formation professionnelle au secondaire sert de « filet de sécurité » aux élèves qui sont peu susceptibles de faire des études postsecondaires.

Il est relativement évident que les programmes théoriques facilitent l'accès aux emplois de col blanc, plus particulièrement dans les services professionnels et la gestion. Il existe certaines données indiquant que les diplômés des programmes de formation professionnelle des écoles secondaires aux É.-U. obtiennent un premier emploi mieux rémunéré que les autres diplômés (Arum et Hout, 1998:503).

2.3.7 Réforme des programmes d'études secondaires

Les changements apportés récemment aux programmes d'études secondaires indiquent que les administrations provinciales considèrent qu'il serait bon que les élèves puissent davantage être exposés et participer à des expériences de travail. En Ontario, par exemple, on commencera à mettre un peu plus l'accent sur le développement de carrière dès l'école primaire. De la 7e à la 10e année, des possibilités d'observation en milieu de travail et de mentorat seront offertes et suivies de stages pratiques en milieu de travail sous la supervision conjointe de l'école et de l'employeur dans le cadre de certains cours avec crédit (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1996).

Un tel accent sur la carrière et l'expérience de travail est-il justifié? Cela dépend du genre de résultats visés sur les plans de la scolarité et du marché du travail. Les ouvrages examinés appuient la conclusion voulant que les programmes d'initiation à la vie professionnelle offerts par les écoles secondaires profitent à certaines catégories d'élèves plus qu'à d'autres. L'existence d'un lien entre les aspirations scolaires et professionnelles est une importante constatation qui se dégage de ces travaux. Ceux qui pensent que le travail qu'ils souhaitent faire exige des études postsecondaires planifient en conséquence et risquent donc moins de cesser leurs études avant ou au moment de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Pour eux, les programmes d'initiation à la vie professionnelle dans le cadre des études secondaires ne sont pas particulièrement importants et peuvent même entrer en conflit avec leur rendement scolaire. Inversement, ce sont précisément ceux qui ne voient pas de lien important entre l'instruction qu'ils reçoivent au secondaire et le genre de travail qu'ils prévoient faire qui envisagent d'écourter leurs études (Andres, communication personnelle). Il est probable que la mise en contact avec le monde du travail puisse aider ces jeunes à comprendre l'utilité des études. C'est dans cette optique que les possibilités d'acquérir une expérience de travail pendant le secondaire doivent être examinées.

Avant de passer à la question des tendances en matière de participation aux études postsecondaires, une observation générale sur la nature des investissements dans le capital humain s'impose. Il existe de fortes indications à l'appui de ce que Betcherman et al. (1998:50) appellent « l'effet d'entraînement ». Ce terme renvoie à une constatation fréquente, stipulant que plus une personne investit dans le capital humain, plus elle sera intéressée à y investir davantage. Par exemple, l'ESS de 1995 révèle que

seulement un quart des sortants du secondaire ont par la suite suivi des cours ou de la formation, comparativement aux quatre cinquièmes des diplômés. Cette constatation fait ressortir l'importance que revêt un vécu scolaire positif chez les jeunes pour l'investissement dans le capital humain.

Puisqu'il est crucial de terminer au moins le secondaire, des politiques aidant les jeunes à reprendre leurs études secondaires (enseignement gratuit, services de garderie subventionnés et prestations d'assistance-revenu) devraient être envisagées là où elles n'existent pas déjà.

3. Participation aux études postsecondaires

Nous allons maintenant nous pencher sur la situation des jeunes qui ont terminé leurs études secondaires. Ces derniers ont une décision cruciale à prendre : participer au marché du travail immédiatement ou amorcer des études postsecondaires et, le cas échéant, suivre une formation professionnelle, faire des études collégiales ou universitaires. En se fondant sur l'ESS de 1995, Butlin (1999:14) signale que, cette année là, près de 80 % des diplômés du secondaire avaient participé à une forme ou une autre d'études postsecondaires. L'université était l'établissement postsecondaire le plus populaire, plus de 40 % des répondants ayant fréquenté l'université, alors que les écoles de formation professionnelle étaient les moins populaires, seulement 7 % ayant suivi des cours dans de tels établissements. Les collèges communautaires se situaient au milieu, trois élèves sur dix y faisant des études. Cette section porte sur les facteurs déterminants de cette décision.

3.1 Université par rapport à aucune formation postsecondaire[5]

Compte tenu de la nature des particularités du système d'éducation canadien présentées précédemment, il n'est pas étonnant de constater que les facteurs qui déterminent la participation aux études universitaires et la transition directe vers le marché du travail sont les mêmes. Plus précisément, les notes constituent le déterminant le plus important pour les deux groupes. Un peu moins de sept élèves sur dix avec une moyenne de A pendant le dernier semestre du secondaire ont fréquenté l'université comparativement à seulement deux sur dix chez les élèves ayant obtenu une moyenne de C. Par comparaison, environ seulement un élève sur dix ayant une moyenne de A n'a pas poursuivi d'études postsecondaires, par rapport à environ un tiers chez ceux qui avaient une moyenne de C et environ la moitié de ceux qui avaient obtenu principalement des D et des F. Tous les autres indicateurs directs ou indirects de rendement scolaire sont liés à ces deux types de transition d'une façon semblable quoique moins importante. Parmi ces indicateurs, mentionnons les difficultés dans les cours de mathématiques, de français ou anglais, l'école buissonnière, la participation aux cours, l'abandon du secondaire à un moment donné, un emploi supposant plus de 20 heures de travail par semaine durant

[5] Sauf indication contraire, les statistiques citées dans cette section, et la prochaine, sont tirées de l'Enquête de suivi auprès des sortants de 1995 et présentées dans l'article de Butlin (1999).

l'année scolaire, les amis qui considèrent qu'il est très important de terminer ses études secondaires et le redoublement d'une classe du primaire.

D'autres études abondent dans le même sens, concluant que les notes obtenues au secondaire, particulièrement en anglais, en mathématiques et en sciences, de même que le niveau auquel ces cours sont suivis, sont des facteurs importants de la participation des jeunes à des études postsecondaires, surtout universitaires (King et Peart, 1996). Les élèves du secondaire sont conscients dans une certaine mesure de l'importance des notes à cet égard. Près de la moitié (46 %) des élèves de Terre-Neuve qui sont passés directement du secondaire au marché du travail ont mentionné un problème par rapport au respect des conditions d'admission. Dans le même ordre d'idées, selon l'étude longitudinale de Looker (1996) portant sur des jeunes de 17 ans, les notes obtenues au secondaire et le respect des conditions d'admission, bien que reconnus comme des facteurs importants, ne figurent pas parmi les trois principales influences négatives les plus souvent mentionnées par ceux qui n'ont pas fait d'études postsecondaires, ni parmi les trois principales influences positives par ceux qui ont poursuivi leurs études (mais les cours suivis viennent au troisième rang). Selon une analyse multidimensionnelle des niveaux de scolarité, les notes obtenues au secondaire représentent le plus important facteur, même lorsque l'on tient compte des programmes de cours théoriques et du choix d'un cours de science pendant la dernière année (Looker, 1997:29).

Le niveau de scolarité des parents est le deuxième facteur le plus important de la participation universitaire. En fait, il est presque aussi important que les notes. Ainsi, les deux tiers des élèves dont les parents avaient fait des études universitaires ont décidé eux aussi d'aller à l'université, comparativement à seulement trois sur dix pour ceux dont les parents n'avaient pas terminé leur secondaire. Comme on peut s'y attendre, le niveau de scolarité des parents fait également une différence chez les élèves qui n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires après le secondaire, mais d'une ampleur moindre. Par rapport aux élèves dont les parents avaient fait des études universitaires, environ deux fois plus d'élèves dont les parents n'avaient pas terminé leur secondaire ne se sont pas inscrits dans un établissement postsecondaire (13 % et 27 % respectivement).

En fait, tous les facteurs descriptifs liés à la participation universitaire étaient également liés à la non-participation à une forme quelconque d'études postsecondaires, mais de la façon inverse. Par exemple,

deux facteurs sociaux relatifs au secondaire – la participation à des activités parascolaires et des amis qui fréquentent la même école – contribuaient à augmenter la proportion d'élèves poursuivant des études universitaires et à diminuer la proportion qui décidaient de ne pas fréquenter d'établissement postsecondaire. De même, être né à l'extérieur du Canada, ne pas avoir de limitations d'activités, être de sexe féminin et vivre dans une région urbaine sont des facteurs qui augmentaient la participation universitaire, mais réduisait la non-participation à des études postsecondaires.

En tenant compte de tous les rapports exposés ci-dessus, on peut conclure que la participation universitaire et la non-participation à des études postsecondaires sont les deux opposés. Les caractéristiques des deux groupes sont exactement le contraire l'une de l'autre.

3.2 Université par rapport aux établissements postsecondaires non universitaires

Passons maintenant aux facteurs qui font la différence entre la fréquentation d'un collège communautaire ou d'une école de formation professionnelle et la fréquentation de l'université ou la non-participation aux études postsecondaires. De prime abord, on constate avec une certaine surprise que la décision de fréquenter un établissement postsecondaire non universitaire repose en général sur les mêmes facteurs, *dans le même sens mais non dans la même mesure*, que la non-participation à des études postsecondaires. Ainsi, par exemple, la faiblesse des notes est une caractéristique qu'affichent tant les élèves qui ne poursuivent pas d'études postsecondaires que ceux qui s'inscrivent dans un collège communautaire ou une école de formation professionnelle. Cependant, ces tendances sont dans une certaine mesure un phénomène secondaire à la distribution marginale de concert au rapport étroit entre la participation universitaire et ces caractéristiques. Autrement dit, le rapport important qu'ont les notes et le niveau de scolarité des parents avec la participation universitaire, par exemple, force jusqu'à un certain point les rapports avec les autres formes de participation à des études postsecondaires à aller dans le sens opposé.

Les analyses multidimensionnelles sont une façon de contourner cette difficulté. Elles sont tout particulièrement utiles pour évaluer la mesure dans laquelle les événements viennent influer sur des conditions antérieures. Ces équations présentent en outre l'avantage d'évaluer l'effet d'une variable

donnée en maintenant constants tous les autres facteurs inclus dans l'équation. Elles nous aident ainsi à répondre à des questions importantes, par exemple à déterminer si le niveau de scolarité des parents continue d'avoir un effet sur la participation universitaire même après que l'on ait tenu compte du rendement scolaire et des autres facteurs pertinents. Les questions de ce genre sont particulièrement importantes pour l'élaboration des politiques sociales puisqu'elles nous permettent d'évaluer l'efficacité de diverses interventions. Si les effets des antécédents des parents demeurent, il est peu probable que des mesures stratégiques puissent apporter un changement. Ce type d'analyse nous aide en outre à clarifier les raisons et les mécanismes précis à l'origine des constatations relevées. Il arrive en effet qu'une constatation qui n'était pas fondée sur des techniques multidimensionnelles soit en fait erronée.

Le modèle de régression logistique multinomiale est une forme d'analyse multidimensionnelle. Cette technique permet d'évaluer séparément les probabilités relatives de plusieurs résultats distincts (par exemple fréquentation d'un collège communautaire ou fréquentation d'une université) associés aux attributs des répondants ou du groupe en question. Les résultats de cette analyse permettent de tirer les conclusions suivantes. D'abord, tous les indicateurs du rendement scolaire sont plus étroitement liés à la participation universitaire qu'ils ne le sont à la fréquentation des collèges communautaires ou des écoles de formation professionnelle. Par exemple, un réseau d'amis qui considèrent qu'il est très important de terminer le secondaire demeure un facteur important de la participation universitaire même après la prise en compte des notes. Ce facteur n'aide toutefois pas à établir ce qui fait la différence entre la participation à l'une ou l'autres des deux autres formes d'études postsecondaires et la décision de ne pas poursuivre d'études postsecondaires d'aucune sorte. Cela indique que le fait qu'un jeune s'entoure d'amis qui reconnaissent la valeur de l'instruction améliore la probabilité qu'il poursuive des études universitaires même une fois pris en compte le milieu social et le rendement scolaire. Il est également important de noter que le redoublement d'une classe du primaire reste un facteur négatif important en ce qui concerne la fréquentation de l'une ou l'autre des trois catégories d'établissements postsecondaires. Comme on a déjà tenu compte des antécédents des parents et du rendement scolaire ultérieur, il serait utile de mener des recherches sur les raisons qui expliquent la persistance de l'effet d'un tel échec. Les indicateurs du rendement scolaire ont également tendance à avoir des rapports plus étroits avec la fréquentation d'un collège communautaire qu'avec celle d'une école de formation professionnelle. Si on se penche plus précisément sur le rapport entre les notes et le genre d'établissement postsecondaire

fréquenté, il est manifeste qu'elles constituent le plus important déterminant de la participation universitaire par opposition à aucune formation postsecondaire. En ce qui concerne la fréquentation d'un collège communautaire, les notes n'ont pas un effet important d'un côté ou de l'autre, c'est-à-dire que les notes obtenues pendant le dernier semestre du secondaire ne font pas une différence entre ceux qui décident de s'inscrire dans un collège communautaire et ceux qui décident de ne pas poursuivre d'études postsecondaires. Constatation encore plus étonnante, les élèves qui ont une moyenne de A sont encore moins susceptibles de choisir l'école de formation professionnelle par rapport à aucune formation postsecondaire que ne le sont les élèves qui ont une moyenne de C. Autrement dit, s'ils ont à choisir entre s'inscrire dans une école de formation professionnelle ou ne pas poursuivre d'études postsecondaires du tout, les élèves qui ont une moyenne de A sont plus susceptibles d'opter pour cette dernière solution que ne le sont ceux qui ont une moyenne de C. De même, ceux qui échouent en mathématiques au secondaire sont *plus susceptibles* dans une proportion de 37 % d'opter pour l'école de formation professionnelle plutôt qu'aucune formation postsecondaire que ne le sont les élèves qui n'ont jamais eu de difficulté en mathématiques. Il ressort clairement de ces constatations que les universités représentent les établissements postsecondaires vers lesquels les meilleurs élèves préfèrent se diriger tandis que les écoles de formation professionnelle sont ceux qui les intéressent le moins, au point même où ils y préfèrent ne pas poursuivre d'études postsecondaires du tout plutôt que de s'y inscrire.

Deuxièmement, le niveau de scolarité des parents demeure un important déterminant de la participation universitaire. Après avoir tenu compte de tous les facteurs mentionnés ci-dessus ainsi que de plusieurs autres facteurs, les probabilités de participation universitaire par opposition à aucune formation postsecondaire chez les élèves dont les parents ont fait des études universitaires sont au moins trois fois et demie plus élevées que chez ceux dont les parents ont fait simplement des études secondaires. Le niveau de scolarité des parents entre également en ligne de compte pour l'option collège communautaire, mais, dans ce cas-ci, la probabilité d'un tel choix est la plus élevée chez les élèves dont les parents ont eux-mêmes fait des études dans une école de formation professionnelle ou dans un collège communautaire. Par comparaison, pour les élèves dont les parents ont fait des études universitaires, les probabilités qu'ils fréquentent une école de formation professionnelle plutôt que de ne pas poursuivre d'études postsecondaires sont encore plus faibles que pour les élèves dont les parents ont fait des études secondaires.

Troisièmement, le fait d'habiter une région rurale diminue les probabilités de participation universitaire, mais n'a aucun effet important sur la participation aux deux autres catégories d'études postsecondaires. Puisque les universités, contrairement à bien d'autres établissements postsecondaires, sont concentrées dans les régions urbaines, on peut en déduire que l'absence d'une université à proximité constitue un obstacle important pour les élèves des régions rurales, probablement en grande partie en raison des coûts plus élevés (déplacements et logement) que cela suppose pour eux.

Quatrièmement, les femmes sont plus susceptibles que les hommes de fréquenter l'université ou un collège communautaire, mais moins qu'eux de s'inscrire dans une école de formation professionnelle. Compte tenu des constatations relatives aux notes, il semble que le choix de l'école de formation professionnelle soit le cheminement le plus fréquent chez les jeunes hommes qui n'avaient pas de bons résultats au secondaire.

Cinquièmement, les jeunes ayant une limitation d'activité sont, dans une proportion de 53 %, moins susceptibles que ceux qui n'en ont pas de choisir l'université plutôt que de ne fréquenter aucun établissement. Bien que les personnes ayant des limitations d'activités soient également moins susceptibles de choisir d'autres catégories d'établissements postsecondaires, les effets de ces limitations sont moins marqués et ne sont en fait pas suffisants pour avoir une signification statistique. Pourquoi les limitations d'activités constituent un obstacle plus grand à la participation universitaire qu'à la participation à d'autres types d'études postsecondaires est une question qui devrait faire l'objet de recherches.

Sixièmement, les jeunes qui sont nés à l'extérieur du Canada sont moins susceptibles que ceux qui y sont nés de choisir la non-participation plutôt que la participation à une forme ou une autre d'études postsecondaires une fois pris en compte tous les autres facteurs sociaux et scolaires. Cela laisse supposer que les gens nés à l'étranger accordent une plus grande importance aux études postsecondaires, quelles qu'elles soient, et optent pour poursuivre de telles études plutôt que de passer directement au marché du travail après le secondaire.

Enfin, la participation aux activités en classe et la participation à des activités parascolaires demeurent des facteurs positifs importants dans la décision de poursuivre des études postsecondaires dans l'une ou

l'autre des trois catégories d'établissements. Ces avantages ne s'expliquent pas par le fait que les élèves plus performants ou provenant de milieux plus favorisés sont davantage portés à participer à ce genre d'activités. La participation aux activités parascolaires et à d'autres genres d'activités scolaires est souvent considérée comme une forme de capital social.

Il existe en outre des données indiquant que ceux qui décident de s'inscrire à un collège communautaire plutôt qu'à l'université ont des valeurs différentes en ce qui concerne le travail. Parmi les diplômés collégiaux et universitaires canadiens de 1995, seulement 13 % des bacheliers par rapport à 21 % des diplômés collégiaux ont indiqué que le salaire constituait le facteur le plus important dans le choix de leur emploi à temps plein (Clark, 1999). Il est intéressant de noter qu'un salaire élevé ne figure généralement pas parmi les plus importants critères des jeunes du secondaire lorsqu'ils envisagent leur emploi futur. Cependant, lorsqu'il s'agit de choisir un emploi après avoir obtenu un diplôme collégial ou universitaire, le salaire devient le premier critère. Il semble donc que les diplômés collégiaux mettent généralement l'accent sur les récompenses extrinsèques et les diplômés universitaires, sur les récompenses intrinsèques. Ces derniers accordent beaucoup plus d'importance à des critères tels que les possibilités de perfectionnement ou la satisfaction professionnelle que ne le font les diplômés collégiaux. Les diplômés universitaires sont en outre beaucoup plus susceptibles que les diplômés collégiaux de tenir compte des possibilités d'avancement professionnel lorsqu'ils choisissent un emploi (Clark, 1999:11). Les données disponibles ne permettent pas de déterminer si ce sont les valeurs différentes à l'égard du travail qui mènent à la sélection d'une catégorie d'établissement postsecondaire donnée ou si ce sont les expériences vécues dans ces établissements qui créent des valeurs différentes.

3.2.1 Participation différée

Les expériences vécues sur le marché du travail pendant les quelques premières années suivant le secondaire sont telles qu'un nombre considérable de jeunes qui au départ n'avaient pas poursuivi d'études postsecondaires décident par la suite de le faire (Andres, 1999). Sharpe (1996:179) souligne que selon l'étude longitudinale qu'il a menée sur des répondants qui étaient initialement en 12^{e} année, 63 % avaient participé à une forme ou une autre d'études postsecondaires à l'intérieur de 18 mois, chiffre auquel venait se rajouter un autre 11 % un an plus tard.

3.2.2 Obstacles financiers

Trois aspects du rapport entre les facteurs financiers et la participation aux études postsecondaires sont dignes de mention. Tout d'abord, les obstacles financiers occupent une grande place dans les décisions que prennent les jeunes au sujet de leurs études. Selon Looker (1996:156), le coût est le facteur le plus souvent mentionné par les jeunes qui n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires. De même, presque deux élèves de la 12e année sur cinq (38 %) en Alberta qui ne prévoyaient pas continuer leurs études à l'automne ont indiqué que leur décision reposait sur des raisons financières (Lowe et al., 1997:41). Les considérations financières étaient dans cette province également la raison la plus souvent mentionnée pour justifier la décision de ne pas poursuivre d'études postsecondaires. Dans la province de Terre-Neuve, environ sept élèves sur dix qui ne prévoyaient pas poursuivre leurs études ont cité le coût des études postsecondaires comme facteur ayant influencé leurs projets à cet égard, comparativement à environ la moitié chez ceux qui ont poursuivi leurs études (Sharpe, 1996:184).

L'aspect financier semble cependant jouer un moins grand rôle dans l'orientation que choisissent les élèves en fin de compte. Parmi ceux qui n'avaient pas entamé d'études postsecondaires en 1994, 32 % avaient indiqué cinq ans plus tôt que les frais de scolarité constituaient un facteur négatif, comparativement à 31 % chez ceux qui allaient à l'université (Looker, 1997:14). Autrement dit, le fait que les élèves aient initialement cité ou non les considérations financières a eu peu d'incidence sur leur participation à des études postsecondaires.

Néanmoins, le revenu des parents demeurait un facteur important dans la scolarité postsecondaire, même une fois pris en compte la préparation scolaire de l'élève et le niveau de scolarité de la mère. Bref, les adolescents sont très préoccupés par les considérations financières lorsqu'ils envisagent les études, mais cela ne semble pas jouer sur ce qu'ils font par la suite. La situation financière comme telle de leurs parents entre cependant en jeu. Il est probable que les considérations financières représentent une préoccupation encore plus importante de nos jours puisque dans toutes les provinces sauf trois (Î.-P.-É., N.-B. et C.-B.), les frais de scolarité des universités ont augmenté considérablement au cours de la dernière décennie et même plus que doublé en Alberta (Doherty-Delorme, 2001). La situation est essentiellement la même pour les collèges, puisque les frais d'inscription y ont aussi augmenté dans la

plupart des provinces, sauf à l'Î.-P.-É., en N.-É. et en C.-B. (l'enseignement est toujours gratuit dans les collèges du Québec).

Il est possible que l'égalité d'accès aux études supérieures soit mise en péril par les coûts de plus en plus élevés des études. Bien que la proportion d'étudiants qui utilisent les programmes de prêts d'études consentis par le gouvernement ait diminué quelque peu entre 1990 et 1995, le montant qui doit être remboursé à ces programmes à augmenté de 69 %, le montant moyen devant être remis par les bacheliers deux ans après la fin de leurs études se fixant à 9 427 $ (Bouchard, 2000:29). Il est possible que ces aspects financiers aient comme résultat direct d'accentuer l'écart des taux de participation entre les jeunes provenant des milieux socioéconomiques relativement favorisés et ceux des milieux relativement défavorisés. Bouchard (2000: 30) a examiné les taux de participation universitaire des jeunes de 18 à 21 ans et constaté que « les taux de participation universitaire pour les jeunes issus d'un milieu dont la SSE[6] est faible ou moyenne étaient très semblables en 1986, soit 13,7 % et 14,5 % respectivement. Toutefois, en 1994, l'écart s'était accentué entre ces deux groupes, les taux s'établissant à 18,3 % et 25,3 % respectivement. » Comme les frais de scolarité ont continué d'augmenter depuis, l'écart pourrait être encore plus marqué maintenant. On ne sait pas si la participation aux programmes postsecondaires non universitaires est caractérisée par un écart semblable; il s'agit là de l'un des domaines qui demande à être approfondi.

3.2.3 Liens entre l'université et les collèges communautaires

Le principe de l'égalité des chances en est un qui est bien ancré dans la société canadienne. L'égalité de l'accès aux établissements d'enseignement secondaire et postsecondaire représente le principal mécanisme d'application de ce principe. Malgré cela, la recherche continue de révéler que le revenu et le niveau de scolarité des parents demeurent des facteurs déterminants du niveau de scolarité qu'atteignent les enfants, même après qu'on ait tenu compte des autres attributs pertinents, tels que le rendement scolaire au secondaire (Looker, 1997; Andres et Krahn, 1999). En partie pour tenter de remédier aux inégalités qui persistent, plusieurs provinces – à l'heure actuelle l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Québec – ont adopté un système plus souple selon lequel les étudiants

6 SSE désigne la situation socioéconomique des parents du jeune selon l'échelle de prestige de la profession du père de Blishen.

peuvent transférer certains crédits obtenus dans un collège communautaire lorsqu'ils s'inscrivent à l'université. La question est de savoir si ces dispositions permettent réellement de réduire les inégalités sur le plan de l'accès. Il n'y a pas suffisamment de données disponibles pour répondre à cette question, mais on relève certaines indications positives. Andres et Krahn (1999:62-63) ont constaté que les élèves qui avaient suivi une formation pratique participaient aux études postsecondaires dans une proportion beaucoup plus élevée à Vancouver qu'à Edmonton (62 % par rapport à 37 %). On peut en déduire que le plus grand choix d'établissements postsecondaires à Vancouver et, peut-être les dispositions de transfert plus souples, ont réussi à encourager la participation aux études postsecondaires. À Vancouver, une plus grande proportion de diplômés du secondaire se sont tournés vers les collèges communautaires, où un tri semble s'être opéré, menant certains étudiants à sortir du système postsecondaire et d'autres à s'orienter vers l'université. Il est possible que ce soit là exactement le rôle de ces systèmes plus souples. Ils donnent aux élèves du secondaire, qu'ils aient reçu une formation théorique ou pratique, la possibilité de voir comment les études postsecondaires cadrent avec leurs projets et leurs aptitudes. À ce stade, certains poursuivent leur formation au collège communautaire et y obtiennent un certificat (50 %), certains sont admis à l'université (15 %), avec tous les avantages que cela comporte pour leurs résultats futurs sur le marché du travail. Certains se dirigent dans des écoles de formation professionnelle ou technique et y obtiennent un certificat, et d'autres abandonnent sans avoir obtenu de certificat ou de diplôme d'études postsecondaires. L'effet global des transferts entre établissements a été d'*augmenter* les proportions de jeunes fréquentant l'université de deux à quatre ans après avoir terminé leurs études secondaires.

3.2.4 Écoles de formation professionnelle et collèges communautaires

Selon l'Enquête sur la formation des apprentis enregistrés de Statistique Canada, seulement 44 370 jeunes apprentis âgés de 15 à 24 ans étaient inscrits dans les écoles de formation professionnelle et les collèges communautaires en 1997, ce qui représentait 0,2 % de la main-d'œuvre des jeunes. Le nombre d'inscriptions chez les jeunes a augmenté d'environ 10 % entre 1987 et 1997. Les femmes ne constituaient que 7 % de l'ensemble des apprentis enregistrés en 1997, même si 50 % plus de femmes se sont inscrites en 1997 qu'en 1987. Du côté des jeunes hommes, le gros des apprentissages se fait dans les métiers liés aux véhicules automobiles et au matériel lourd. Les trois

quarts des femmes apprenties sont inscrites à des programmes de métiers liés à l'alimentation et aux services, principalement la coiffure.

Le nombre de diplômés dans les domaines techniques a connu une hausse modeste entre 1990 et 1997, mais, dans certains secteurs, ce nombre était toutefois inférieur à ce qu'il avait été au milieu des années 1980. Il ne faut pas oublier que l'apprentissage dans le secteur de la haute technologie ne représente qu'une petite partie de l'ensemble des programmes d'apprentissage. Il s'agit là d'un autre point d'intérêt sur le plan des politiques puisque le secteur de la haute technologie est celui dans lequel la croissance est concentrée.

Développement des ressources humaines Canada (2000:35) signale que les résultats sur le marché du travail pour les diplômés de certains domaines, tels que les sciences de la santé, les sciences informatiques et le génie « ont été généralement assez positifs ». Cependant, parmi les diplômés de certaines sciences pures et appliquées, les résultats ont été partagés, avec parfois des taux plus élevés de chômage et de sous-emploi, une certaine insatisfaction et une faible rémunération, particulièrement au niveau du premier cycle. Cette situation n'a pas beaucoup changé depuis 1982. On peut en déduire qu'il serait utile de mettre davantage l'accent sur les compétences générales, comme les compétences en traitement de l'information et les aptitudes à résoudre les problèmes, dans ces programmes afin que les diplômés puissent suivre le rythme rapide de l'évolution.

Un certain apport de créativité s'impose dans la formation des apprentis et le choix des métiers. Pourquoi ne pourrait-on pas inclure des compétences générales? Pourquoi consacre-t-on si peu de temps à l'enseignement comme tel? Y aurait-il possibilité d'adopter des structures qui inciteraient un changement de la répartition entre les sexes dans certains domaines et des métiers sur lesquels se concentrent les jeunes?

3.3 Abandon des programmes d'études postsecondaires

Selon le recensement de 1996, 47 % des jeunes de 20 à 29 ans détenaient un diplôme d'études postsecondaires (25 % de l'université et 22 % d'un collège communautaire, soit une augmentation de 8 % et de 5 % respectivement par rapport à 1986). Cependant, les données administratives de Statistique Canada révèlent que le pourcentage de diplômés universitaires a connu une baisse de 3,6 %

entre 1996 et 1997, la première après 20 ans de croissance. Cette baisse est principalement attribuable à une diminution des inscriptions à temps partiel aux programmes de baccalauréat amorcée en 1992. Les raisons de cette diminution méritent d'être approfondies.

L'Enquête auprès des sortants (ES) de 1991 et l'Enquête de suivi auprès des sortants (ESS) de 1995 offrent les meilleures données canadiennes sur l'abandon des études postsecondaires. Elles révèlent que 20 % des étudiants des collèges communautaires ont abandonné leurs études en cours de route en 1991. Le pourcentage est semblable chez les étudiants des universités, soit 18 % (Butlin, 2000:15).[7] Voici un résumé des constatations issues de cet ensemble de données.[8]

Commençons par la situation familiale. Étonnamment, le niveau de scolarité des parents semblait à première vue n'avoir que peu d'effet sur l'abandon des études universitaires (tout au plus une différence de 5 % dans les taux d'abandon pour différents niveaux de scolarité des parents), alors qu'il comptait pour une différence de 10 % dans le taux d'abandon dans les collèges communautaires (25 % chez les étudiants dont les parents n'avaient que des études secondaires partielles et 15 % chez ceux dont les parents avaient fait des études universitaires). Le niveau de scolarité des parents entre cependant probablement davantage en jeu dans la décision de s'inscrire à l'université que dans celle d'abandonner ses études. Le fait que la scolarité des parents ait plus de poids dans l'abandon des études collégiales est probablement attribuable au fait qu'il a moins d'importance dans la décision de s'inscrire dans un collège communautaire.

Tous les indicateurs du rendement scolaire antérieur sont étroitement liés à l'abandon. Ainsi, le fait d'avoir redoublé une classe du primaire comptait pour une différence de 24 % dans l'abandon chez les étudiants des universités et de 14 % chez ceux des collèges communautaires. Les moyennes du dernier semestre du secondaire déclarées par les intéressés jouent un rôle particulièrement important, représentant une différence de 31 % et de 20 % dans l'abandon chez les étudiants des universités et des collèges communautaires respectivement. Les difficultés éprouvées en mathématiques, en français

---

7 Il importe de se rappeler que le groupe ciblé par l'ES était celui des jeunes âgés de 18 à 20 ans en avril 1991. Le taux de départ des établissements postsecondaires est considérablement plus élevé parmi les étudiants plus âgés et les tendances en la matière risquent également d'être différentes.

8 Les statistiques sur l'abandon présentées dans les paragraphes suivants sont tirées des tableaux 1 et 2 de l'article de Butlin (2000).

(anglais) et en sciences sont liées à l'abandon de la façon prévue, mais ne représentent qu'une différence maximale de 10 % dans les taux d'abandon des deux catégories d'établissements. On observe que, de façon générale, les résultats scolaires antérieurs ont un lien plus étroit avec les taux d'abandon des études universitaires qu'avec ceux des études collégiales.

L'usage de drogues déclaré représentait une différence de 10 % dans l'abandon des études universitaires et de 13 % dans celui des études collégiales. Cela nous indique que les facteurs extrascolaires pourraient jouer un plus grand rôle dans l'abandon dans les collèges communautaires.

Les attitudes perçues des amis à l'égard de l'importance du diplôme d'études secondaires faisait une différence de 16 % et de 6 % dans les taux d'abandon universitaires et collégiaux respectivement. La fréquentation du même établissement par les bons amis comptait également pour une petite différence (6 à 8 %).

L'intensité du travail rémunéré pendant la dernière année du secondaire semble être un facteur des taux d'achèvement au niveau postsecondaire. De ceux qui n'ont pas eu d'emploi rémunéré pendant la dernière année du secondaire, 15% ont abandonné leurs études universitaires en cours de route, comparativement à 17 % chez ceux qui ont travaillé moins de 20 heures par semaine et 28 % chez ceux qui ont travaillé plus de 20 heures par semaine. La situation est semblable dans les collèges communautaires, quoique l'effet soit coupé de moitié environ et que ceux qui ont travaillé moins de 20 heures par semaine affichent en fait un taux d'abandon de 1% inférieur à celui des étudiants qui n'ont pas travaillé du tout. Ces résultats indiquent que le travail intensif pendant la dernière année du secondaire a un effet négatif sur l'achèvement des études, tant dans les collèges que dans les universités, mais plus particulièrement dans ces dernières. Il faut donc tenir compte de ce point dans les projets de réforme des programmes du secondaire visant à donner une plus grande expérience de travail aux élèves. Ces résultats donnent à penser qu'il serait peut-être préférable d'instaurer de tels programmes plus tôt, comme en 10^{e} ou 11^{e} année. Ce sont d'ailleurs pendant ces années que le risque d'abandon est le plus élevé (Thiessen et Looker, 1999). Ces programmes intéresseraient probablement les élèves qui ne voient pas l'utilité des études secondaires pour le monde du travail. Les contraintes de temps ne sont en outre pas aussi grandes pendant ces années qu'elles ne le sont en dernière année du secondaire.

La province dans laquelle les jeunes ont terminé leur secondaire fait une différence de 20 % tant dans les universités que dans les collèges communautaires, le Québec ayant les taux d'abandon les moins élevés et la Colombie-Britannique, les plus élevés, pour les deux catégories d'établissements postsecondaires.

Les femmes étaient dans une proportion de 6 % moins susceptibles d'abandonner leurs études universitaires et dans une proportion de 6 % plus susceptibles de ne pas terminer les études amorcées dans un collège communautaire.

Une analyse multidimensionnelle de l'abandon des études dans les universités et les collèges communautaires indique que l'effet de la scolarité des parents sur l'abandon des études universitaires disparaît lorsque l'on inclut d'autres facteurs, mais demeure dans le cas des collèges communautaires. La plupart des variables qui touchent divers aspects du rendement scolaire antérieur restent d'importants facteurs d'abandon au niveau postsecondaire. Parmi ces facteurs, mentionnons le redoublement d'une classe du primaire, l'abandon des études secondaires à un moment donné, les difficultés en sciences au secondaire ainsi que la moyenne pendant le dernier semestre du secondaire. Il est intéressant de noter que le redoublement d'une classe du primaire continue d'avoir un effet indépendant sur les probabilités d'abandon au postsecondaire même après avoir pris en compte le rendement scolaire ultérieur, notamment les notes obtenues au secondaire. Il semble donc que le fait même d'avoir obtenu des résultats négatifs à l'école à un jeune âge continue d'avoir des conséquences.

L'analyse multidimensionnelle confirme que les facteurs scolaires ont en général une plus grande importance dans l'abandon des études universitaires que des études collégiales. Par exemple, les notes obtenues pendant le dernier semestre du secondaire ont un plus grand effet sur les probabilités d'abandon au niveau universitaire qu'à celui des collèges communautaires. De la même façon, certains facteurs susceptibles de se répercuter directement sur le rendement scolaire sont liés à l'abandon des études universitaires, mais non pas à celui des études collégiales, notamment l'école buissonnière, les amis qui accordent de l'importance au diplôme d'études secondaires et un emploi de plus de 20 heures par semaine pendant la dernière année du secondaire. Ces facteurs continuent de jouer un rôle important dans l'abandon des études universitaires, mais non pas de celui des études dans les collèges communautaires.

Autre aspect intéressant et pertinent du point de vue des politiques : la différence de l'effet des facteurs non scolaires sur l'abandon des études universitaires et celui des études collégiales. Plus précisément, la plupart des facteurs non scolaires n'ont aucun lien avec l'abandon des études universitaires, mais bon nombre d'entre eux sont liés à l'abandon des études de niveau collégial. Par exemple, le fait que les amis proches aient fréquenté ou non la même école, le statut d'immigrant, le milieu familial en 1991 (famille biparentale, famille monoparentale, autre), ainsi que l'usage de drogues pendant le secondaire demeurent des causes importantes de l'abandon des études au niveau des collèges communautaires, mais pas à celui de l'université. Les écarts des taux d'abandon entre les provinces sont considérables dans les deux catégories d'établissements, mais le rapport n'est pas le même. Dans les deux cas, les probabilités d'abandon sont les plus faibles en Ontario et vont croissant plus on se rapproche des côtes est ou ouest.

La hausse des frais de scolarité des établissements d'enseignement postsecondaire amène la plupart des étudiants à devoir travailler à temps plein ou à temps partiel pendant leurs études. Les effets de la combinaison de ces deux activités n'ont pas encore fait l'objet de recherches poussées. L'auteur d'une étude menée au R.-U. (Yorke, 1999:14) souligne que le travail à temps partiel sur le campus a un effet positif sur l'achèvement des programmes de premier cycle, alors que l'emploi à temps plein et l'emploi à temps partiel hors du campus ont un effet néfaste.

Dans quelle mesure les considérations financières entrent-elles en jeu dans la décision de couper court aux programmes d'études postsecondaires? D'après les renseignements fournis par les intéressés, il semblerait qu'elles y jouent un rôle important, figurant en général parmi les raisons citées le plus fréquemment (Yorke, 1999). Pourtant, parmi ceux qui avaient interrompu leurs études, plus de la moitié s'étaient déjà inscrits à un autre programme ou dans un autre établissement, et un autre deux sortants sur cinq prévoyaient s'inscrire dans un avenir rapproché (Yorke, 1999:53). Cela laisse supposer que les difficultés financières ne constituaient pas la principale raison de leur décision de se retirer de leur programme.

Constatation prévisible, les considérations financières jouent un rôle plus important dans la décision d'abandonner un programme postsecondaire chez les étudiants provenant de milieux moins favorisés. Du point de vue de l'apprentissage continu, il importe de souligner que les étudiants provenant de

milieux socioéconomiques moins favorisés sont moins susceptibles de prévoir reprendre leurs études postsecondaires dans un avenir rapproché (Yorke, 1999:55).

Plus jeunes, les femmes sont plus susceptibles que les hommes de terminer leurs études. Vers la fin du groupe d'âge des jeunes (24 ans), les femmes sont moins susceptibles de terminer leur programme postsecondaire, principalement en raison de responsabilités familiales (Yorke, 1999:47).

3.4 Développement des capacités

Dans une comparaison des résultats obtenus par les jeunes Canadiens et Américains de 16 à 25 ans aux tests de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), Willms (1999:18) a constaté que les jeunes Canadiens faisaient assez bonne figure. Ils ont obtenu des résultats équivalant à environ une année de scolarité de plus – et du double lorsqu'on prenait en compte le niveau de scolarité des parents et le pourcentage d'immigrants. Le tableau s'assombrit quelque peu lorsqu'on compare avec les pays d'Europe, du moins en ce qui concerne la compréhension de textes au contenu quantitatif. Selon Willms (1999:15) : « Les jeunes Canadiens [...] n'ont pas d'aussi bonnes capacités de lecture à l'égard de textes au contenu quantitatif que les jeunes Européens. Le jeune Canadien type, dont les parents avaient terminé leurs études secondaires a obtenu un résultat correspondant à environ deux années de scolarité de moins que le jeune Européen dont les parents avaient un niveau de scolarité comparable. »

Il est bien établi que le niveau d'alphabétisme s'accroît avec la scolarité. On ne peut donc s'étonner que les décrocheurs aient un niveau d'alphabétisme moins élevé que les diplômés du secondaire, par exemple. Ce qui donne matière à inquiétude est le fait que les jeunes Canadiens qui ont abandonné leurs études ont un niveau d'alphabétisme plus faible que les jeunes qui sont dans cette même situation dans bien d'autres pays de l'OCDE. Cela donne à penser que les écoles canadiennes ne répondent pas aussi bien aux besoins des élèves qui sont moins doués pour les études que ne le font celles de certains autres pays. Il s'agit probablement d'un phénomène où l'on retrouve une différence entre les deux sexes, puisque ce sont plus particulièrement les garçons provenant de la classe ouvrière qui semblent éprouver des difficultés à l'école. Soulignons en outre que la proportion d'élèves qui affichent des capacités élevées est à peu près la même dans toutes les provinces, mais que la proportion d'élèves dont les capacités sont plus faibles varie d'une province à l'autre.

3.4.1 Différences entre les sexes

Selon une étude récente, parmi les Canadiens de tous les âges ayant un emploi, les femmes obtiennent de meilleurs résultats que les hommes sur les tests de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif de l'EIAA (Green et Riddell, 2001:17). Sur ces mêmes tests, les jeunes femmes obtiennent en moyenne des résultats plus élevés que les jeunes hommes en compréhension de textes suivis, mais plus faibles qu'eux en compréhension de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif (Willms, 1999:19). Un important effet modérateur lié au milieu social se cache derrière ces différences entre les sexes, plus précisément, chez les jeunes dont les parents avaient terminé leurs études secondaires. Les jeunes femmes ont obtenu des résultats plus élevés que les jeunes hommes sur les trois catégories de tests, mais c'est l'inverse qui a été observé chez les jeunes dont les parents n'avaient pas terminé leurs études secondaires (Willms, 1999: 19).

3.4.2 Différences entre les provinces

Le gradient est-ouest observé en ce qui concerne les taux d'abandon du secondaire caractérise également les niveaux de capacité des jeunes âgés de 16 à 25 ans. Plus précisément, une analyse des résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) révèle que sur les trois catégories de tests (compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif), les jeunes de la région de l'Atlantique avaient la proportion la plus faible des résultats dans les deux niveaux les plus élevés. Les jeunes des quatre provinces de l'Ouest avaient la proportion la plus élevée, tandis que ceux du Québec et de l'Ontario se situaient au milieu (Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et al., 1996).

Les résultats des jeunes provenant des milieux moins favorisés est l'une des principales raisons de l'écart entre les provinces. Willms (1999:25) a constaté que les jeunes dont la mère avait un niveau de scolarité élevé « obtiennent des résultats sensiblement comparables dans [...] toutes les provinces. Ce sont les résultats des jeunes de milieux moins favorisés qui varient considérablement selon les secteurs de compétence et qui ont l'effet le plus prononcé sur les résultats globaux des secteurs de compétence. » On peut en déduire deux choses : d'abord, les jeunes provenant de milieux favorisés obtiennent de bons résultats sans égard à l'école. Ensuite, certaines administrations semblent répondre plus efficacement que les autres aux besoins scolaires des élèves moins favorisés. Ce sont précisément

les élèves des milieux moins favorisés qui ont besoin de l'aide de l'école pour réaliser leur potentiel. Il faudrait tenter de déterminer quelles sont les caractéristiques des écoles qui facilitent l'apprentissage chez ces élèves.

3.5 Programmes d'alternance travail-études au niveau postsecondaire

On considère généralement que les programmes d'alternance travail-études au niveau postsecondaire facilitent les transitions école-travail. Pourtant, ce n'est qu'une minorité d'étudiants qui y participent. Selon l'Enquête nationale auprès des diplômés de 1995, seulement 17 % des diplômés collégiaux et 7 % des bacheliers avaient effectué leurs études dans le cadre d'un programme d'alternance travail-études (Clark, 1999). Un nombre moins grand de bacheliers que de diplômés collégiaux ont eu recours à ces programmes, mais une plus grande proportion d'entre eux ont indiqué que leur transition vers le travail s'en était trouvée facilitée. Environ la moitié des diplômés collégiaux et les deux tiers des bacheliers qui avaient suivi un programme d'alternance travail-études ont indiqué que l'expérience acquise grâce à ce programme les avait aidés à se trouver un emploi après leurs études. Dans le cadre d'une étude non représentative menée auprès d'étudiants universitaires, Smith et Snider (1998) indiquent qu'un étudiant sur cinq avait participé à un programme d'alternance travail-études et que plus des quatre cinquièmes estimaient que cette expérience les avait mieux outillés pour trouver un emploi.[9]

On peut s'interroger à savoir si ce sont les programmes d'alternance travail-études en eux-mêmes qui facilitent la transition vers le travail ou si c'est, de façon générale, l'expérience de travail. Il semble que ce soit généralement l'expérience de travail puisque comparativement au nombre de diplômés qui ont dit que le programme d'alternance travail-études les avait aidés à trouver un emploi à la fin de leurs études, un nombre encore plus grand ont indiqué que leur expérience de travail antérieure leur avait été utile à cet égard (Clark, 1999).

Les participants aux programmes universitaires d'alternance travail-études au premier cycle sont moins susceptibles d'être surqualifiés (un écart d'environ 15 points de pourcentage) que les étudiants qui n'ont pas participé à de tels programmes, peut-être en raison d'un meilleur processus de jumelage des

[9] Bien que cette étude soit fondée sur les réponses de plus de 2 500 étudiants universitaires, le taux de réponse, soit 27 %, était beaucoup trop faible. De plus, la base de sondage n'était pas représentative; elle excluait, par exemple, les étudiants en sciences sociales et en arts. Ainsi, les constatations signalées devraient être vues comme des indications plutôt que des résultats définitifs.

besoins de l'employeur et des qualités de l'employé éventuel. Cet avantage de la participation à ces programmes n'est évident qu'au niveau du baccalauréat (Frenette, 2000).

3.6 Structures incitatives

Les jeunes qui prévoient faire des études universitaires savent qu'ils doivent obtenir de bons résultats scolaires, ils n'ont pas besoin d'autre incitatif. Cela n'est pas le cas de ceux qui se dirigent vers le monde du travail, ni même de ceux qui envisagent l'école de formation professionnelle ou technique ou le collège communautaire. Il faut améliorer les structures incitatives du secondaire afin de faciliter la transition des élèves qui ne s'orientent pas vers l'université. Les établissements postsecondaires non universitaires pourraient, par exemple, donner la préférence aux élèves qui ont les meilleurs résultats pour l'admission aux programmes à nombre limité d'inscriptions (c.-à-d. les cours pour lesquels le nombre de demandes d'admission dépasse le nombre de places disponibles). Comme le soulignent Rosenbaum et al. (1990:268) avec une pointe d'humour, il est plus facile de changer les incitatifs que les aptitudes ou la personnalité.

4. Expériences sur le marché du travail

Il est bien connu que les études constituent l'outil le plus efficace pour parvenir à un travail satisfaisant dans tous les pays industrialisés, y compris le Canada (Müller et Shavit, 1998). Certains des mécanismes pertinents à cet égard, par exemple les plus grandes compétences acquises au moyen des études et l'importance que les employeurs accordent aux diplômes, sont bien compris. Au Canada, par exemple, l'alphabétisme semble être à l'origine de plus d'un tiers du rendement de la scolarité sur le plan salarial (Green et Riddell, 2001). Parallèlement, selon une autre étude fondée sur le même ensemble de données, le niveau d'alphabétisme n'est pas un facteur du lien entre la scolarité et la rémunération individuelle des femmes canadiennes (Osberg, 2000); une constatation qui laisse perplexe. En effet, d'après cette étude, le rendement de la scolarité des femmes sur le plan salarial n'est attribuable *en aucune façon* à leur niveau d'alphabétisme plus élevé. Il faudra tenter d'approfondir les raisons et les conséquences de cette constatation.

4.1 Attentes en matière de travail

Très tôt, les jeunes s'attendent à obtenir un emploi et travailler une fois leurs études terminées. L'éthique du travail ne semble pas s'être affaiblie (Lowe et al., 1997). Dans sa description reconnue de l'adolescence comme un stade où les identités sexuelle et professionnelle sont façonnées, Erikson (1968) donne une explication des raisons pour lesquelles les aspirations professionnelles sont si importantes pour les jeunes.

Il n'existe plus de différence entre les sexes à cet égard de nos jours. Certaines jeunes femmes prévoient réduire leurs heures de travail lorsqu'elles auront des enfants ou se retirer temporairement du marché du travail à ce moment, mais ces deux stratégies de conciliation des rôles professionnel et familial ne portent que sur une période limitée de la vie (Thiessen, 1996).

Malgré le degré d'attachement à la famille et à la collectivité relativement élevé qui caractérise la société canadienne, les jeunes se disent prêts à déménager dans une autre localité ou province, et même un autre pays pour trouver du travail (Lowe et al., 1997). Sur le plan des politiques sociales, on peut partir du principe que les jeunes veulent travailler.

Il est possible que les adolescents se fassent une idée du travail qui ne correspond pas à la réalité, que leurs aspirations professionnelles dépassent largement le genre de travail qu'ils sont susceptibles d'obtenir au départ. Lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail et doivent commencer au bas de l'échelle. Leur motivation en est-elle ébranlée? Les données disponibles ne sont pas suffisantes pour permettre de répondre à cette question de manière catégorique, mais elles portent à croire que ce n'est pas le cas.

4.1.1 Différences entre les sexes sur le plan des valeurs relatives au travail

La structure globale des critères de sélection d'un emploi est assez semblable pour les diplômés de sexe masculin et de sexe féminin, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différences marquées dans l'ordre des critères. Néanmoins, on observe certaines tendances constantes. Premièrement, les femmes accordent moins d'importance que les hommes au salaire (exemples dans Lowe et al., 1997:53; Smith et Snider, 1998:38; Clark, 1999). Elles sont en outre moins susceptibles de tenir compte de l'avancement professionnel et de la sécurité d'emploi dans leur choix. Les femmes ont plus tendance que les hommes à choisir des emplois qui leur permettent d'améliorer leurs compétences et habiletés, de travailler avec les gens et de faire un travail qui les intéresse (Lowe et al., 1997:53; Clark, 1999:11).

Nombreux sont ceux qui pensent que les femmes choisissent des emplois qui offrent une plus grande souplesse afin de pouvoir concilier leur travail et leurs obligations familiales. Sur 11 facteurs de sélection d'un emploi, la souplesse constituait le deuxième critère le moins important et pour les hommes et pour les femmes, quoique les femmes y attachaient légèrement plus d'importance. Dans une étude menée auprès d'étudiants universitaires, Smith et Snider (1998:41) ont constaté que la « capacité de concilier le travail, la famille et d'autres intérêts » se classait quatrième sur 33 facteurs liés au travail, mais seulement 6 % des répondants l'ont classé comme le plus important facteur (une répartition selon le sexe n'a pas été fournie). Par ailleurs, le lieu du travail était considéré le deuxième plus important facteur par les hommes et les femmes, les femmes y attachant aussi un peu plus d'importance que les hommes. Cependant, la similarité des valeurs à ces égards est plus frappante que les différences. Il semble y avoir une certaine contradiction quant à l'importance du lieu de travail. Comme nous l'avons mentionné plus haut, pendant leurs études secondaires, la majorité des élèves indiquent qu'ils seraient disposés à déménager pour obtenir un emploi. Une fois que les études postsecondaires sont terminées, le lieu de

l'emploi devient le deuxième critère le plus important. On peut peut-être tenter d'expliquer cette apparente contradiction en postulant que, pour les diplômés, la question n'est peut-être pas de savoir s'ils seraient disposés à déménager, mais plutôt où ils seraient disposés à déménager.[10]

4.1.2 Aspirations professionnelles

Les aspirations professionnelles des adolescents concordent avec leurs aspirations en matière d'études, qui, comme nous l'avons vu, sont en moyenne assez élevées. Une analyse de cohorte de plusieurs échantillons de jeunes Canadiens indique que c'est chez les élèves du secondaire de sexe féminin qu'on observe le plus grand relèvement des aspirations professionnelles (Andres, Anisef et al., 1999). On constate ce même phénomène aux É.-U., où des études menées avant les années 1970 révélaient que les garçons étaient davantage axés sur la réussite que les filles. D'autres études effectuées pendant les années 1970 et 1980 montraient l'absence de différence systématique entre les deux sexes, alors que les travaux de recherche plus récents nous indiquent que les aspirations des adolescentes dépassent souvent celles des adolescents (Mortimer, 1996:36).

Comme dans le cas des aspirations sur le plan scolaire, il semblerait qu'il se produise au secondaire un certain nivellement des aspirations professionnelles, ce qui laisse supposer que les jeunes prennent alors davantage conscience de la réalité ou de la nature du marché du travail. À cet égard, il convient de souligner que les adolescentes, du moins aux É.-U., sont moins certaines que les adolescents qu'elles vont pouvoir réussir à réaliser leurs aspirations de carrière (Mortimer, 1996).

Les aspirations élevées peuvent être une arme à double tranchant. On considère que ceux qui n'ont pas de telles aspirations investissent peu pour réussir sur le plan professionnel. À l'inverse, ceux qui ont des aspirations élevées peuvent y mettre tous leurs efforts et perdre leur confiance en eux s'ils ne parviennent pas à atteindre leurs objectifs (Turcotte et Assogba, 1996:73).

---

[10] Cette hypothèse n'expliquerait pas le gradient est-ouest rattaché à la difficulté de trouver un emploi à l'endroit voulu. Selon Clark (1999), les diplômés de Terre-Neuve ont eu le plus de difficulté à trouver un emploi dans une ville qui les intéresse, 38 % des diplômés collégiaux et 30 % des bacheliers ayant eu beaucoup de difficulté. Dans les autres provinces de l'Atlantique, environ 24 % des diplômés collégiaux et entre 22 % et 26 % des bacheliers ont éprouvé le même genre de difficulté. Comparativement, il n'y a qu'en Alberta et en Colombie-Britannique que moins de 15 % de ces diplômés ont indiqué avoir eu beaucoup de difficulté à trouver du travail dans une ville où ils voulaient habiter.

4.1.3 Incertitudes des projets des adolescents

Les attentes des jeunes sur le plan professionnel sont très changeantes. Selon une étude longitudinale menée auprès d'élèves du secondaire aux É.-U., malgré l'utilisation de 15 grandes catégories professionnelles, le taux de stabilité des attentes n'a jamais dépassé 56 % entre deux années successives données (Rindfuss, Cooksey et al., 1999:238). Comme aux É.-U., plusieurs caractéristiques de la société canadienne créent un degré élevé d'incertitude et de souplesse quant au choix d'une profession chez les jeunes. En tant que société, nous estimons que la profession choisie devrait permettre à une personne de tirer le meilleur parti possible de ses capacités et aptitudes, qui, souvent, ne se dessinent avec précision que lorsque l'on atteint le stade de jeune adulte. Il s'ensuit donc que toute décision pouvant limiter ce choix devrait être retardée le plus longtemps possible (Lewis, 1997). La rapidité de l'évolution de l'économie mondiale est un facteur qui contribue à la situation des jeunes d'aujourd'hui. Les parents étaient peut-être mieux en mesure de renseigner et de conseiller efficacement leurs enfants sur leur choix de carrière auparavant. Le contexte actuel est probablement l'une des raisons pour lesquelles ils sont beaucoup moins certains de nos jours du genre de travail qui pourrait convenir à leurs enfants (Développement des ressources humaines Canada, 1998) et jugent souvent que ces derniers sont encore trop jeunes au secondaire pour s'engager fermement à l'égard d'une carrière ou d'une autre (Lewis, 1997).

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'incertitude semble s'accroître plutôt que de décroître pendant la période suivant immédiatement le secondaire (Sharpe, 1996:181). L'une des raisons pourrait en être que les élèves du secondaire ne semblent pas accorder beaucoup de temps à la planification de leur carrière (Geller, 1996). Cette incertitude, alliée à l'absence de planification concrète, laisse supposer que les élèves du secondaire ont besoin d'aide et sont prêts à être conseillés pour planifier leur avenir.

4.2 Méthodes de recherche d'emploi

Peu importe le niveau de scolarité, les réseaux de connaissances semblent constituer l'outil de recherche d'emploi le plus courant et le plus efficace. Dans la cohorte de l'Enquête nationale auprès des diplômés (END) menée en 1995, environ un tiers des diplômés collégiaux et universitaires ont trouvé leur premier emploi par l'entremise d'amis ou de membres de la famille (Clark, 1999), faisant de cette méthode la

façon la plus efficace d'obtenir un premier emploi. Les jeunes sont conscients de l'importance de ces réseaux. Par exemple, un sondage mené auprès d'étudiants universitaires en 1997 a révélé qu'au moins la moitié d'entre eux estimaient que les réseaux de connaissances auraient une grande ou très grande incidence sur leur facilité à se trouver un emploi (Smith et Snider, 1998:34). Le fait de connaître des gens était considéré comme particulièrement important pour le secteur privé. Plus des trois quarts des étudiants ont indiqué que cela aurait une grande incidence.

Environ quatre étudiants sur cinq prévoyaient utiliser leur centre d'emploi universitaire dans leur recherche d'emploi (Smith et Snider 1998), mais l'END de 1997 révèle que peu de diplômés ont en fait trouvé leur premier emploi grâce aux services d'information sur la carrière (Clark, 1999:15).

Parmi les étudiants universitaires tout au moins, les centres d'emploi du gouvernement sont considérés comme l'une des méthodes les moins efficaces pour trouver un emploi, venant au dixième rang sur onze possibilités. Moins de la moitié des étudiants universitaires prévoyaient y faire appel. Les étudiants francophones étaient plus nombreux à envisager cette méthode (Smith et Snider, 1998:6).

Internet est devenu un outil de recherche d'emploi très en vogue. Comme on peut s'y attendre, la probabilité de l'utilisation de cet outil pour la recherche d'un emploi est plus forte chez les jeunes qui s'en servent déjà pour d'autres raisons. Comme les étudiantes demeurent moins susceptibles d'utiliser Internet de façon régulière (Smith et Snider, 1998:), il se peut qu'elles soient également moins portées à faire appel à cette méthode pour cherche un emploi.

Selon Smith et Snider (1998:10), au chapitre des méthodes de recherche d'emploi, les étudiants faisant partie d'une minorité visible étaient différents des autres étudiants « seulement en ce qui a trait à leur plus grand désir d'utiliser les journaux étudiants, les centres d'emploi universitaires, les salons de l'emploi et les centres d'emploi du gouvernement ». Il est possible que ce résultat s'explique par des réseaux sociaux et des possibilités de mentorat moins étendus chez ces étudiants.

Selon un sondage mené en 1999 par la firme Angus Reid, seulement environ les deux cinquièmes des jeunes de 16 à 30 ans avaient déjà utilisé l'information sur le marché du travail et sur les carrières pour tenter de trouver un emploi. Cela nous indique la possibilité d'une omission importante dans les programmes des établissements secondaires et postsecondaires.

4.3 Participation au marché du travail

L'Enquête sur la population active révèle une baisse considérable du taux de participation des jeunes depuis 1990. Ce taux est passé de 71 % en 1989, un sommet, à 61,4 % en 1997, son point le plus bas. Il a depuis regagné un peu de terrain, se situant en moyenne à près de 64 % pendant la première moitié de 2000 (Développement des ressources humaines Canada, 2000:18). Les baisses du taux de participation touchent tous les jeunes, indépendamment de leur niveau de scolarité, mais ont été particulièrement marquées chez les jeunes les moins scolarisés. Entre 1990 et 1997, le taux est passé de 45,5 % à 30,8 % pour les jeunes possédant de 0 à 8 ans de scolarité; de 59,1 % à 47,4 % pour ceux possédant quelques années d'études secondaires; de 81,7 % à 76,3 % pour les diplômés du secondaire; de 69,4 % à 64 % pour les jeunes possédant quelques années d'études postsecondaires et de 83,6 % à 79,1 % pour les jeunes détenant un certificat ou diplôme d'études postsecondaires et de 83,3 % à 78,7 % pour les diplômés universitaires (Betcherman, McMullen et al., 1998:tableau 32, p. 25). Il n'y a pas eu de baisse comparable entre 1980 et 1985, ni entre 1985 et 1990. Il est fort probable que cela tienne à l'augmentation du taux de participation des jeunes femmes au marché du travail pendant les années 1980.

Le niveau de scolarité et le sexe sont deux facteurs qui ont une incidence sur la participation au marché du travail. Le niveau de scolarité semble avoir un effet beaucoup plus important sur les taux de participation des jeunes femmes que sur ceux des jeunes hommes. Selon l'ESS de 1995 (Marquardt, 1998), le taux de participation des hommes de 22 à 24 ans demeure uniformément élevé, se situant entre 91 % chez les sortants du secondaires et 98 % chez les diplômés d'établissements postsecondaires non universitaires. [11] Ainsi, pour les jeunes hommes, le niveau de scolarité ne fait qu'une mince différence (7 %) sur le taux de participation. Si, en moyenne, les jeunes femmes sont considérablement moins susceptibles que les jeunes hommes de participer au marché du travail, cet écart entre les sexes *ne* s'applique *qu'aux* jeunes femmes les moins instruites. Seulement 63 % des sortantes du secondaire font partie de la population active, comparativement à 91 % des sortants. En revanche, chez les diplômés universitaires, les taux d'activité des jeunes femmes sont au moins aussi élevés que ceux des jeunes hommes, soit 97 % et 96 % respectivement (Marquardt, 1998:29).

[11] Les taux de participation beaucoup plus élevés présentés dans cette étude sont probablement attribuables au fait que les jeunes fréquentant l'école à temps plein sont exclus des analyses.

4.4 Chômage

Comme nous l'avons déjà mentionné, la récession du début des années 1990 a eu un effet particulièrement marqué sur le taux de chômage des jeunes. D'après l'Enquête sur la population active, ce taux a atteint un sommet de 17,1 % en 1992 pour baisser graduellement depuis. En 1999, il était passé à 14,0 % pour se fixer à 12,6 % pendant la première moitié de 2000. Malgré ces baisses, il reste un peu plus élevé qu'avant la récession. Cette situation n'est pas sans soulever quelque inquiétude puisque pendant cette même période, comme nous l'avons mentionné précédemment, le taux de participation des jeunes a également connu une baisse considérable. Ainsi, la main-d'œuvre disponible des jeunes s'est amenuisée, ce qui aurait dû contribuer à améliorer leur situation sur le marché du travail. Le fait que les choses ne se soient pas passées ainsi a mené à ce qu'on appelle la reprise sans emplois pour les jeunes. Compte tenu de la nature des perspectives économiques des É.-U. et du Canada, nous pourrions bientôt voir une autre hausse du taux de chômage des jeunes.

Il est bien connu que le taux de chômage des jeunes varie selon le niveau de scolarité. Ces différences ont tendance à s'accentuer en temps de récession, ce qui indique que les jeunes qui ont les niveaux d'études les moins élevés sont les plus durement touchés par les récessions.

L'Enquête sur la population active révèle en outre que les jeunes femmes sont moins susceptibles d'être au chômage que les jeunes hommes. On ne connaît pas les raisons exactes de cet avantage. Ce dernier pourrait être attribuable en partie au fait que les femmes sont plus susceptibles de travailler dans le secteur des services, un secteur en expansion, et peut-être aussi en partie au fait qu'elles sont moins portées à interrompre leurs études avant d'avoir terminé le secondaire. Soulignons que cet avantage disparaît chez la population active plus âgée, ce qui écarte un peu la thèse du secteur de services.

Notons que dans une étude (Caspi, Wright et al., 1998:437), l'absence d'attachement scolaire à l'âge de 15 ans était associée à une augmentation de 12,7 % de la probabilité de connaître le chômage avant l'âge de 21 ans, même après avoir tenu compte de l'achèvement des études secondaires, des capacités de lecture et de la délinquance autodéclarée. D'autres études également donnent à penser que l'attachement scolaire offre une protection contre les résultats de transition négatifs, même chez les jeunes qui proviennent de milieux relativement défavorisés (Ensminger et Juon, 1998). Sur le plan

stratégique, cela laisse supposer que toute mesure visant à renforcer l'attachement scolaire pourrait non seulement accroître les probabilités d'achèvement des études, avec tous les avantages ultérieurs que cela comporte sur le marché du travail, mais aussi avoir des effets positifs directs indépendants pour le marché du travail même chez les jeunes qui abandonnent leurs études secondaires.

4.4.1 Écarts entre les provinces

Si l'on prend l'année 1996 comme exemple, le taux de chômage des jeunes semble suivre une courbe ascendante d'ouest en est : 15,2 % en C.-B.; environ 12,5 % dans les provinces des Prairies; 15,6 % en Ontario; 18,9 % au Québec; environ 19 % dans les provinces maritimes et 29 % à Terre-Neuve.[12]

Les tendances liées aux taux de chômage des jeunes reflètent celles de l'abandon scolaire, et ce, peut-être parce que ces deux phénomènes sont interreliés de diverses façons. Nous savons que les sortants du secondaire sont les membres les plus vulnérables de la population active de nos jours. Il est également bien établi, comme nous l'avons exposé plus tôt, que les jeunes femmes sont beaucoup moins susceptibles d'abandonner leurs études secondaires que ne le sont les jeunes hommes. Ces deux facteurs pourraient expliquer dans une certaine mesure pourquoi le taux de chômage des jeunes hommes dépasse en général celui des jeunes femmes. On a également constaté que cet écart des taux de chômage entre les sexes s'accentue pendant les récessions et s'amenuise pendant les périodes d'expansion économique (Betcherman et Leckie, 1997:11). Puisque les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont ceux qui risquent le plus d'être au chômage, il s'ensuit que les jeunes femmes, en tant que groupe, sont mieux protégées contre le chômage que ne le sont les jeunes hommes en temps de récession.[13]

Un raisonnement semblable peut être appliqué aux écarts du taux de chômage des jeunes entre les provinces. Même si cette tendance régionale est probablement attribuable à divers facteurs, il est possible que le fait que ces écarts reflètent les taux d'abandon du secondaire et les écarts entre les

12 Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, 1996.

13 Betcherman et Leckie (1997:11) pensent que la variation cyclique de l'écart du taux de chômage entre les sexes correspond à la tendance plus marquée qu'ont les jeunes femmes de se retirer de la population active en temps de récession. Toutefois, un examen des données conjoncturelles auxquelles ils font référence (englobant les taux d'activité des jeunes hommes et jeunes femmes de 1980 à 1995) ne permet de déceler aucune indication confirmant que les jeunes femmes aient été plus susceptibles que les jeunes hommes de se retirer de la population active pendant la récession de 1990 à 1992.

sexes constatés dans les différentes provinces sur le plan des taux d'abandon scolaire ne relève pas de la simple coïncidence. Les taux d'abandon scolaire vont en augmentant plus ou moins d'ouest en est et l'écart de ces taux entre les sexes augmente aussi d'ouest en est. Mis ensemble, ces deux facteurs expliqueraient dans une certaine mesure l'accroissement observé du taux de chômage des jeunes d'ouest en est.

4.4.2 Niveau de scolarité et travail à temps plein

Dans une comparaison portant uniquement sur les diplômés collégiaux et les bacheliers, l'END de 1997 révèle que les membres de la promotion de 1995 ont éprouvé plus de difficulté que les cohortes précédentes à trouver du travail à temps plein dans les deux ans suivant la fin de leurs études. Ainsi, 70 % des diplômés collégiaux et 66 % des bacheliers travaillaient à temps plein deux ans après avoir obtenu leur diplôme. Ces taux sont d'au moins six points de pourcentage inférieurs à ceux des trois cohortes précédentes (les promotions de 1982, de 1986 et de 1990). Plus d'un quart des diplômés collégiaux et des bacheliers (28 % et 27 % respectivement) ont indiqué avoir eu beaucoup de difficulté à trouver un premier emploi dont le salaire était adéquat.

On constate une différence persistante, à savoir que les diplômés collégiaux sont plus susceptibles d'avoir un emploi à temps plein que les bacheliers – un écart de 4 % à 9 % pour les différentes cohortes (Clark, 1999:10).

4.5 Scolarité et qualité du premier emploi

Même si les diplômés collégiaux réussissent au moins aussi bien que les bacheliers à obtenir un emploi, ils sont moins nombreux que ces derniers, dans une proportion d'environ 25 %, à occuper des postes de niveau élevé. Dans le cas de la promotion de 1995, moins de la moitié (47 %) des diplômés collégiaux ont un poste de niveau élevé (c.-à-d. les professionnels, travailleurs autonomes ou non, les semi-professionnels, les techniciens et les gestionnaires intermédiaires et supérieurs) comparativement à près des trois quarts (73 %) des bacheliers (Clark, 1999). Par contre, les diplômés collégiaux ont eu moins de difficulté à se trouver un emploi lié à leur domaine d'études (Clark, 1999). Il semble que les études universitaires donnent aux diplômés un ensemble plus général de compétences pouvant être utilisées dans des domaines autres que le secteur de concentration choisi.

Le profil des résultats des jeunes sur le marché du travail concorde avec une vision de l'éducation axée sur les diplômes. Avec le temps, l'augmentation des niveaux de scolarité entraîne un déplacement vers le bas. Les jeunes qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires prennent la place des diplômés du secondaire qui, ensuite, s'approprient les emplois qui auparavant étaient offerts aux sortants du secondaire (Marquardt, 1998). L'effet global correspond précisément à ce que nous montrent les tendances en matière de résultats sur le marché du travail, soit des niveaux de chômage croissants chez les sortants du secondaire et des indications d'un écart grandissant entre le niveau de scolarité des travailleurs et la scolarité requise pour leur emploi (Livingstone, 1999).

4.6 Scolarité et revenu

L'Enquête sur les finances des consommateurs de Statistique Canada révèle que, de 1995 à 1997, la rémunération réelle à temps plein à longueur d'année des hommes âgés de 20 à 29 ans possédant un certificat ou diplôme d'études postsecondaires a baissé relativement à celle des diplômés du secondaire. Elle a également diminué pour ceux qui détiennent un diplôme universitaire, mais dans une moindre mesure, tandis que celle des hommes n'ayant pas terminé leurs études secondaires a augmenté graduellement de 1994 à 1997. Trois statistiques sont particulièrement intéressantes chez les femmes. D'abord, celles qui n'ont pas terminé leur secondaire ont été plus défavorisées sur le plan du revenu relativement aux diplômées du secondaire que ne l'ont été les hommes qui n'ont pas fini leurs études secondaires. Ensuite, la rémunération des femmes détenant un diplôme ou certificat d'études postsecondaires a commencé à se détériorer relativement à celle des diplômées du secondaire en 1995. En 1997, il n'y avait essentiellement plus de différence salariale entre ces deux groupes. Enfin, les diplômées universitaires profitaient d'un rendement de la scolarité particulièrement élevé sur le plan salarial, gagnant environ 50 % de plus que les diplômées du secondaire entre 1989 et 1996. Soulignons toutefois que le revenu des diplômées universitaires a enregistré une baisse marquée par rapport à celui des diplômées du secondaire en 1997.

Bien que les première et troisième constatations présentées ci-dessus supposent un rendement de la scolarité sur le plan salarial plus élevé pour les femmes que pour les hommes, il importe de noter que la rémunération des hommes est de beaucoup supérieure à celle des femmes pour tous les niveaux de scolarité.

Si l'on regarde la situation en 1997, il semble que le diplôme d'études secondaires et le diplôme universitaire entraînaient une différence particulièrement importante pour les femmes sur le plan salarial. Autrement dit, les femmes qui possédaient des études postsecondaires partielles ne se sont pas trouvées dans une meilleure situation que les diplômées du secondaire. Chez les jeunes hommes, les niveaux de scolarité plus élevés se sont traduits par de modestes augmentations de leur rémunération, sauf dans le cas des diplômés universitaires, pour lesquels l'augmentation est importante.

Il n'y a pas de données convergentes sur l'augmentation du rendement de la scolarité pour l'ensemble de la main-d'œuvre canadienne. Selon les données de l'END, le revenu annuel médian à tous les niveaux d'études postsecondaires deux ans après l'obtention du diplôme est plus faible (en dollars constants de 1997) pour les diplômés de 1995 qu'il ne l'était pour les diplômés de 1990 qui travaillaient à temps plein. Si on compare les diplômés de 1986 à ceux de 1990, on constate soit une légère augmentation à certains niveaux, soit aucun changement (Bouchard, 2000:32). Toutefois, si on s'attarde uniquement à la situation des jeunes, il est clair que pour eux le rendement financier de la scolarité a augmenté (Morisette, Miles et al., 1995). L'emploi chez les jeunes plus scolarisés est en outre moins touché par les cycles économiques, ce qui constitue un autre avantage de la scolarité (Bouchard, 2000:29).

4.7 Informatique et automatisation

Dans cette section, nous allons examiner l'utilisation de la technologie informatique au travail ainsi que les opinions sur l'effet de la technologie sur la qualité du travail. On ne sera pas étonné d'apprendre que neuf élèves du secondaire sur dix en Alberta, hommes et femmes, savent utiliser un ordinateur pour autre chose que les jeux, notamment les fonctions de traitement de texte et de courrier électronique (Lowe et al., 1997:58) et que la totalité des diplômés universitaires de l'Ontario de moins de 30 ans possèdent au moins des connaissances de base en informatique (Livingstone, 1997:100). Toutefois, selon l'Enquête sociale générale (ESG) de 1994, les jeunes qui ont un emploi sont moins susceptibles d'utiliser l'ordinateur au travail que ne le sont les Canadiens plus âgés (32 % par rapport à 50 %).[14] Nous avons donc là une première indication de la sous-utilisation des compétences des jeunes lorsque

[14] Les chiffres cités dans cette section ont été calculés par l'auteur. Dans le cas de l'ESG, les données ont été pondérées afin de les rendre représentatives de la population canadienne.

ces derniers commencent à travailler, un sujet que nous étudierons plus en détail dans la prochaine section.

Parmi les jeunes qui utilisaient l'ordinateur au travail, seulement 10 % considéraient que leur travail n'avait pas du tout été touché par l'informatisation ou l'automatisation au cours des cinq dernières années. Les travailleurs plus âgés étaient également d'avis que l'ordinateur avait entraîné un changement dans leur travail, seulement 7 % d'entre eux estimant que leur travail n'avait pas été touché par l'informatisation ou l'automatisation.

En quoi les Canadiens jugent-ils que l'informatisation a changé leur vie au travail? La plupart des jeunes (61 %) considéraient que l'ordinateur avait amené un accroissement du niveau de compétence requis pour effectuer leur travail. Les travailleurs plus âgés étaient encore plus susceptibles (76 %) d'être de cet avis. Il semble toutefois que les Canadiens soient heureux de ce changement, puisque environ les deux tiers jugeaient que l'ordinateur avait rendu leur travail plus intéressant. Ici non plus, il n'y a pas de différence notable entre les groupes d'âge. Le tableau qui se dégage de l'échantillon canadien de l'enquête de 1997 de l'International Social Science Program (ISSP) est assez semblable. Cette enquête a révélé qu'environ la moitié des jeunes (en environ la même proportion d'adultes) pensent que les nouvelles technologies vont rendre le travail plus intéressant, environ un tiers seulement de cette proportion (14 %) étant de l'avis contraire.

Certains craignent cependant que ces nouvelles technologies aient un effet sur les perspectives et la sécurité d'emploi. D'après l'enquête de l'ISSP, un peu plus de la moitié des jeunes (53 %) pensent que les nouvelles technologies vont réduire le nombre d'emplois. Un quart d'entre eux (27 %) seulement s'attendant à ce qu'elles créent une augmentation du nombre d'emplois. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus pour les adultes. En ce qui concerne la sécurité d'emploi, les données de l'ESG de 1994 indiquent que la majorité des jeunes et des Canadiens plus âgés considèrent que l'informatisation et l'automatisation n'ont pas eu d'effet sur leur sécurité d'emploi (57 % des jeunes et 63 % des Canadiens plus âgés). Parmi ceux qui jugeaient qu'elles avaient eu un effet, les opinions étaient partagées quant à savoir si la sécurité d'emploi en était accrue ou diminuée, une proportion légèrement plus élevée de jeunes estimant que leur sécurité d'emploi en était accrue, tandis qu'une proportion légèrement supérieure de Canadiens plus âgés jugeaient qu'elle s'en trouvait diminuée.

4.8 Concordance emploi-études : les travailleurs sont-ils surqualifiés?

Certaines préoccupations ont été soulevées quant au degré de concordance entre la scolarité et les exigences de l'emploi obtenu. Krahn et Bowlby (2000) font une distinction entre la concordance entre le programme d'études et l'emploi et la concordance entre les compétences génériques et l'emploi, établissant clairement que la première met l'accent sur les diplômes tandis que la deuxième est axée sur la valeur ajoutée des études postsecondaires. Selon les données de l'END, en 1992, 60 % des diplômés de niveau postsecondaire de 1990 occupaient un emploi correspondant bien au programme d'études qu'ils avaient suivi. Cette concordance était de 10 % à 20 % supérieure chez les personnes qui détenaient une maîtrise ou un doctorat. Comme on peut s'y attendre, la concordance était la plus élevée dans les domaines des sciences de la santé, du génie, du droit et de la médecine puisque les diplômés de ces programmes sont formés pour exercer une profession bien précise. Moins de la moitié des diplômés universitaires des domaines des beaux-arts, des lettres et sciences humaines et des sciences sociales jugeaient la concordance entre leurs études et leur emploi adéquate, ce qui n'est pas étonnant non plus. Les deux types de concordance sont cependant souvent incompatibles sur le plan des résultats probables sur le marché du travail. Par exemple, les diplômés en arts, qui se classaient derniers pour la concordance emploi-études, étaient au premier rang en ce qui concerne les compétences génériques comme la pensée critique et la rédaction, tandis que ceux des sciences de la santé, dont la concordance emploi-études était la plus élevée, avaient la note la plus faible pour ce qui est de ces compétences. Étant donné l'évolution rapide des exigences rattachées aux emplois, il est probable que des compétences comme la pensée critique et les aptitudes en rédaction soient plus importantes à long terme que la concordance immédiate entre les études et l'emploi.

Cette même enquête révèle que seulement 40 % à 50 % des diplômés utilisaient leurs compétences dans une large mesure au travail. La question de savoir dans quelle mesure la scolarité des jeunes dépasse celle requise par leur employeur devient importante compte tenu du taux de participation accru des Canadiens aux études postsecondaires. Des données récentes recueillies dans le cadre de l'END indiquent que des proportions considérables, soit de 27 % à 72 %, de diplômés d'établissements postsecondaires occupent un emploi pour lequel le niveau de scolarité requis par l'employeur est inférieur à celui qu'ils possèdent d'au moins un niveau (Frenette, 2000). La surqualification est

particulièrement marquée chez les titulaires d'une maîtrise. Cependant, les diplômés récents de programmes des deuxième et troisième cycles sont moins susceptibles d'être surqualifiés que la cohorte de 1982. Cela indique que la demande de titulaires de diplômes d'études supérieures croît à un rythme plus rapide que le nombre de diplômés disponibles. Aux autres niveaux de scolarité, on n'observe pas de différence appréciable entre les taux de surqualification actuels et ceux de 1982.

Compte tenu de ces taux élevés de surqualification, on pourrait facilement conclure que plus une personne atteint un niveau de scolarité élevé, plus elle est susceptible d'être considérablement surqualifiée. Fait intéressant, ce n'est pas nécessairement le cas puisque les diplômés des niveaux supérieurs sont moins susceptibles que les autres d'occuper un poste qui soit de deux niveaux ou plus inférieur à l'emploi pour lequel ils sont qualifiés (Frenette, 2000). Le taux de surqualification élevé des titulaires de maîtrise découle du fait qu'ils occupent des emplois qui n'exigent qu'un baccalauréat.

On pourrait également penser que les travailleurs surqualifiés n'obtiennent pas de compensation financière pour leurs études « en plus ». Encore une fois, ce n'est pas le cas, puisque les travailleurs surqualifiés sont généralement mieux rémunérés que ceux qui ne le sont pas pour le même niveau de scolarité requis. On peut en déduire que les employeurs tirent parti des compétences qui ne sont pas des exigences officielles du poste et rémunèrent les travailleurs en conséquence.

4.9 Travail indépendant

Il est rare que les jeunes du secondaire envisagent l'entrepreneuriat comme forme d'emploi possible et intéressante. En Alberta, moins d'un élève de 12^{e} année sur cinq a mentionné le travail indépendant comme aspiration de carrière (Lowe et al., 1997:49). Déjà à cet âge, il semble y avoir une différence importante entre les sexes, les hommes étant en général plus intéressés par l'entrepreneuriat que les femmes; 17 % des élèves de 12^{e} année de sexe masculin, par rapport à 9 % des élèves de sexe féminin, ont indiqué que pour eux les possibilités de travail indépendant seraient très importantes lorsqu'ils passeraient au marché du travail à temps plein après leurs études (Lowe et al., 1997:51). De plus, relativement peu de jeunes Canadiens adoptent l'entrepreneuriat immédiatement ou peu de temps après avoir terminé leurs études, une proportion inférieure à un sur dix étant travailleurs indépendants selon les données de l'ESS de 1995 (Marquardt, 1998). C'est chez les sortants de sexe masculin que le taux de

travail indépendant était le plus élevé, ce qui nous amène à nous demander dans quelle mesure il s'agit d'un choix et dans quelle mesure ces jeunes sont préparés pour réussir dans une telle entreprise.

Les femmes sont en général moins susceptibles que les hommes de travailler à leur compte. En se fondant sur le l'END, Finnie (1999) signale que, en 1995, les taux de travail indépendant des diplômés de niveau postsecondaire de 1990, hommes et femmes, étaient de 11 % et 6 % respectivement. Ces taux étaient assez constants pour les trois cohortes. Les femmes sont en outre un peu moins susceptibles de demeurer travailleuses indépendantes. Chez les diplômés de 1986, 38 % des femmes qui étaient travailleuses indépendantes en 1988 étaient passées à un travail salarié en 1991. Le chiffre équivalent pour les hommes de cette cohorte était de 31 %. Cette différence entre les sexes était moins marquée chez les diplômés de 1991, pour qui ces taux se situaient à 34 % et 32 % chez les femmes et les hommes respectivement.

Finnie soutient que le travail indépendant est un choix dans une large mesure. Cet argument est fondé sur le fait que les taux de travail indépendant sont plus élevés cinq ans après l'obtention du diplôme qu'il ne le sont deux ans après. Il part de l'hypothèse tout à fait raisonnable voulant que les possibilités d'emploi ont tendance à s'accroître avec l'expérience. Il s'ensuit que cinq ans après la fin des études, les possibilités d'emploi devraient être meilleures et que, par conséquent, le taux de travail indépendant devrait diminuer s'il ne s'agissait pas d'un choix. On pourrait cependant se trouver ici devant un exemple de sophisme écologique, ce qui peut toujours se produire lorsqu'on utilise des données globales pour formuler des arguments de micro-niveau. Qui plus est, le fait qu'un nombre considérablement plus élevé de diplômés, hommes et femmes, passent du travail indépendant au travail salarié que l'inverse pourrait servir de contre-argument. Il est plus sage de conclure que nous ne savons pas vraiment dans quelle mesure il s'agit d'un choix, ni même s'il s'agit là du concept qu'il convient d'utiliser. La nécessité est la mère de l'invention et le travail autonome est une forme d'invention.

Dans l'enquête de 1997 de l'ISSP, une question hypothétique posée aux répondants est pertinente dans notre analyse. On leur demandait d'indiquer lequel ils choisiraient entre différents genres d'emplois si on leur donnait le choix. L'une des possibilités proposées était entre le salariat et le travail indépendant. Étonnamment, juste un peu plus de la moitié (51 %) des répondants de 18 à 24 ans ont choisi le travail

indépendant et 12 % ont indiqué qu'ils ne pouvaient faire un choix.[15] L'attrait du travail indépendant est le plus élevé pour le groupe des 35 à 44 ans (58 %), puis chute. Venant corroborer des études précédentes, l'enquête a révélé que les jeunes femmes étaient considérablement moins susceptibles que les jeunes hommes à accorder la préférence au travail indépendant (40 % par rapport à 62 % respectivement).

Ce qui surprend dans ces pourcentages est le fait que seulement 10 % des jeunes hommes et 2 % des jeunes femmes qui avaient un travail dans cet échantillon étaient travailleurs indépendants. Quels sont donc les facteurs qui empêchent les jeunes qui se disent intéressés par le travail indépendant de réaliser cette aspiration? Il se pourrait que les jeunes estiment qu'ils sont loin de posséder toutes les compétences pratiques voulues pour l'entrepreneuriat, par exemple dans les domaines de la tenue de livre, de la planification financière, du marketing ou de l'établissement d'échéanciers. On remarque que ces sujets étaient absents du projet de transition de l'école au travail de la Nouvelle-Écosse, même pour ce qui est de la formation théorique du programme d'initiation à la vie professionnelle. Quoi qu'il en soit, les raisons de cette situation et les possibilités d'initiatives stratégiques connexes pourraient être des sujets de recherches intéressants.

4.10 Apprentissage continu

Dans la nouvelle économie, l'apprentissage continu semble être devenu une nécessité. Si les compétences professionnelles en demande changent de plus en plus rapidement, comme on le pense généralement, il faut absolument que les politiques publiques encouragent la main-d'œuvre à se recycler et à se perfectionner. Quels sont les facteurs qui incitent le retour aux études chez les gens qui sont sur le marché du travail depuis un certain temps? Peu de recherches ont été effectuées sur cette question, mais l'opinion générale veut que des facteurs d'impulsion et d'attraction soient à l'oeuvre. Le chômage et un revenu insatisfaisant sont des exemples de facteurs d'impulsion. L'ambition et le « goût d'apprendre » sont des incitatifs à reprendre les études.

---

[15] Il est peu probable que ce pourcentage élevé soit attribuable à des fluctuations d'échantillonnage puisque les données de l'ISSP de 1989 brossent un tableau semblable. Ces dernières démontrent que, en moyenne (dans les neuf pays qui ont participé cette année-là, parmi lesquels le Canada ne figurait malheureusement pas), 54 % des répondants âgés de moins de 30 ans et 47 % de ceux de 30 ans et plus ont manifesté une préférence pour le travail indépendant. Les chiffres cités dans le reste de cette section sont tirés de l'analyse des données de l'ISSP de 1997 effectuée par l'auteur.

Si on parle de « goût d'apprendre », c'est que l'on a constaté que plus une personne est instruite, plus elle est intéressée à continuer de s'instruire. Sur le plan des politiques, cela veut dire qu'il serait plus efficace de se concentrer sur ceux qui risquent de ne pas acquérir ce goût. Les adolescents qui sont déçus de leur expérience scolaire sont peu susceptibles de prendre goût aux études. Au niveau du secondaire, ce sont en général les jeunes qui ne voient pas vraiment comment les études leur seront utiles dans le monde du travail. C'est à cet égard que les programmes d'initiation à la vie professionnelle offerts par les écoles revêtent une importance toute particulière. Thiessen et Looker (1999) ont constaté que les élèves d'un groupe qui avait été choisi au hasard pour participer à un programme de transition entre l'école et le travail avaient après cette expérience une perception beaucoup plus positive du secondaire relativement à un groupe de référence qui n'avait pas participé au programme.

L'une des formes d'apprentissage continu consiste à combiner simultanément l'activité sur le marché du travail à la formation postsecondaire à temps partiel. Certaines tendances récentes en ce qui concerne les effectifs universitaires à temps partiel ne sont cependant pas très positives. Ces taux baissent depuis 1992, après avoir connu une longue tendance à la hausse. Cette diminution touche plus particulièrement le groupe des 25 ans et plus, ce qui laisse supposer un recul de cette formule d'apprentissage continu (Bouchard, 2000:26). On constate une différence semblable entre les groupes d'âge en ce qui concerne l'abandon des études universitaires. Chen et Oderkirk (1997), au moyen du jumelage des registres et dossiers administratifs des universités ontariennes, ont observé que les étudiants qui étaient âgés de 25 ans et plus lorsqu'ils ont commencé l'université au début des années 1980 étaient deux fois plus susceptibles d'avoir cessé leurs études en 1993 que ne l'étaient ceux de moins de 25 ans.

Il semble évident que ceux qui reprennent les études formelles après une certaine période d'activité sur le marché du travail y gagneront par des augmentations de leur salaire par la suite. Cependant, les données disponibles ne sont pas encore suffisantes pour déterminer si les avantages financiers se concrétisent. Les données qui ont été recueillies nous réservent quelque étonnement. Dans le cadre d'une étude longitudinale menée auprès de la « promotion de 1973 » en Ontario, Anisef et al. (2000:155) ont examiné le salaire (en 1994) selon le niveau de scolarité et, pour chacun des niveaux, vérifié si le répondant avait poursuivi des études formelles supplémentaires après 1979. Étonnamment, ils ont constaté que ce n'est qu'au niveau de scolarité le moins élevé (diplôme d'études secondaires)

que l'éducation supplémentaire présente des avantages financiers. Les auteurs indiquent qu'il pourrait s'agir d'un effet de sélection. C'est peut-être précisément ceux qui ont de la difficulté sur le marché du travail qui décident de retourner aux études. Il faudrait comparer les résultats sur le marché du travail avant et après les études supplémentaires pour pouvoir évaluer adéquatement le rendement de l'apprentissage continu.

5. Orientations en matière de recherches et de politiques sociales

La littérature récente recensée dans ce rapport a une incidence sur le plan des possibilités de recherches futures et des nouvelles politiques sociales. Certaines des tendances présentées dans ce rapport – telles que les niveaux de scolarité de plus en plus élevés des jeunes et la facilité qu'ont ces derniers à travailler avec les ordinateurs – sont de bon augure pour leur avenir sur le marché du travail. D'autres, dont la reprise précaire du marché du travail des jeunes et leurs perspectives financières moins favorables, sont plus inquiétantes. Si les jeunes sont reconnus pour leur résistance, on constate toutefois qu'une vision plus prudente de l'avenir vient remplacer exubérance et optimisme. Selon un sondage mené par la firme Angus Reid en 1989, 65 % des Canadiens de 18 à 34 ans pensaient qu'ils seraient un jour dans une meilleure situation financière que ne l'avaient été leurs parents. Dans un deuxième sondage, mené seulement six ans plus tard, ce taux avait chuté à 29 % (ces chiffres sont cités dans Marquardt, 1998). De toute évidence, il convient de faire le point sur les nouvelles questions intéressant la recherche et les initiatives possibles en matière de politiques. Nous brossons d'abord un tableau des répercussions importantes des perspectives de la psychologie du développement, du cycle vita et de la capitalisation sur la recherche stratégique en matière de transitions école-travail avant de présenter en bref les nouvelles questions qui devraient être abordées dans la recherche et les politiques.

5.1 Principales constatations et répercussions sur le plan de la recherche stratégique

5.1.1 Aspirations professionnelles : différences entre les sexes

Il semble que les aspirations professionnelles et l'identité sexuelle soient étroitement liées. Règle générale, dès l'adolescence, sinon avant, les jeunes femmes et les jeunes hommes n'aspirent pas à des professions qui entrent traditionnellement dans les catégories d'emplois réservées à l'autre sexe. Ainsi, il est probable que le déséquilibre entre les sexes dans les métiers traditionnels persistera. Il s'agit là d'emplois de la classe ouvrière et à prédominance masculine. Il serait probablement plus judicieux de veiller à ce que les nouvelles professions dans les industries du savoir ne deviennent pas catégorisées selon le sexe plutôt que de tenter d'encourager les jeunes à choisir une profession atypique. Il semble que les hommes et les femmes possèdent à peu près le même bagage informatique, quoique les hommes prédominent dans les domaines des sciences informatiques et du développement de logiciels. Il demeure

néanmoins crucial de maintenir les possibilités d'apprendre et d'exercer des professions qui n'appartiennent pas spécifiquement à un sexe ou à l'autre.

5.1.2 Statut d'adulte

À quel moment les jeunes peuvent-ils être reconnus comme des adultes? Certains des repères habituels sont devenus plus difficiles à atteindre (autonomie financière, travail à temps plein). D'autres arrivent plus tard (départ du foyer parental; mariage); et d'autres encore, quand ils surviennent trop tôt (rôle de parent), ont des conséquences particulièrement graves pour les transitions sur le marché du travail, surtout chez les femmes. Selon une étude canadienne, dans la dernière année où les jeunes sont encore officiellement considérés comme tels (à l'âge de 24 ans), environ un cinquième d'entre eux n'avaient encore jamais eu un emploi à temps plein et moins de la moitié avaient terminé leurs études (Thiessen et Looker, 1999:58). D'un côté, les jeunes atteignent leur maturité sexuelle plus tôt. De l'autre, les rôles d'adultes appropriés sont retardés.

5.1.3 Prise de risques

La période prolongée qui s'écoule entre la maturité sexuelle et le statut d'adulte en est une où les jeunes sont plus portés à prendre des risques, qu'il s'agisse d'expérimenter des comportements illicites et des drogues ou de prendre de mauvaises décisions quant à leur avenir. Il semble que ce soit particulièrement lorsque le lien entre les décisions présentes et les résultats futurs est ténu ou incertain que les jeunes aient tendance à prendre des décisions qui ne sont pas toujours judicieuses (Gardner, 1993).

5.1.4 Transitions

Le moment, l'ordre, la durée et le taux de répétition de diverses transitions dans la vie ont un effet fondamental sur les résultats futurs sur le marché du travail. Bon nombre de ces transitions ne se déroulent pas du tout de la même façon chez les hommes et les femmes (Andres, 1999). Par exemple, à l'âge de 24 ans, les femmes étaient beaucoup plus susceptibles que les hommes d'avoir quitté le foyer parental, de s'être mariées, d'avoir des enfants et de s'occuper de leur foyer ou des enfants à temps plein (Thiessen et Looker, 1999:58). Malgré une diversité croissante, on s'attend toujours à ce que la plupart des transitions dans la vie se fassent selon certaines normes et dans un certain ordre. Thiessen et Looker (1999:53) signalent que plus de quatre adolescents sur cinq ayant participé à leur étude ont

indiqué que cela les ennuierait que leurs transitions ne se fassent pas selon l'ordre habituel, par exemple de se marier avant d'avoir terminé leurs études, de se marier avant d'avoir un travail à temps plein ou d'avoir des enfants avant de se marier. La majorité des adolescentes étaient du même avis, mais pas dans la même mesure, ce qui est peut-être l'une des raisons pour lesquelles les femmes sont plus susceptibles que les hommes de vivre ce genre d'enchaînement inversé des transitions. L'inversion de certaines de ces transitions peut avoir des conséquences particulièrement graves sur les résultats subséquents sur le marché du travail.

5.1.5 Intégration à l'école et dans la collectivité

La participation des jeunes et de leurs parents aux activités scolaires et communautaires, de même que l'établissement d'organisations scolaires et communautaires actives jouent un rôle important pour ce qui est de prévenir l'échec des transitions école-travail et d'atténuer les effets négatifs de certains événements, par exemple les déménagements qui supposent un changement d'école (Hagan, MacMillan et al., 1996; Pribesh et Downey, 1999; Sun 1999). L'accroissement du stock de capital social communautaire semble faciliter les transitions école-travail.

5.2 Orientations pour la recherche

5.2.1 Collecte de données longitudinales

Pour pouvoir répondre à bon nombre des questions qui restent en suspens, plus particulièrement dans le contexte canadien, il faudra recueillir des données longitudinales, non pas seulement pour tenir compte des effets de sélection, mais aussi pour obtenir des mesures plus sensibles de certains des résultats des transitions. Par exemple, Caspi et al. (1998) ont constaté que la situation courante quant à l'emploi n'avait aucun lien avec la plupart des facteurs explicatifs. Ce n'est qu'en vérifiant si les répondants ont déjà eu un emploi et la durée de l'emploi sur une période de plusieurs années que l'on peu découvrir les effets prévus.

Malgré une multitude d'initiatives portant sur les transitions école-travail entreprises dans de nombreux pays et quelques travaux de recherche visant à évaluer certaines d'entre elles, nous manquons de connaissances sur les effets des divers programmes et initiatives en place. Cette situation est attribuable en grande partie au fait que l'on ne s'est pas suffisamment attardé à la collecte des renseignements

nécessaires. Il faut, au moins, recueillir des données longitudinales (Hiebert et Thomlinson, 1996) pour pouvoir établir une distinction claire entre les effets de sélection et les effets du programme. Il faudra en outre utiliser un modèle expérimental, ou une variante d'un tel modèle, comme on l'a fait pour le projet sur la transition de l'école au travail de la Nouvelle-Écosse (Thiessen et Looker, 1999).

5.2.2 Détermination des effets du contexte

Il y a lieu de mener des recherches qui permettent de mieux cerner les effets contextuels. Deux contextes sont particulièrement pertinents en ce qui concerne les résultats de la scolarité et les transitions. Il s'agit des effets de l'école et des effets de la collectivité. Des recherches faisant appel à des techniques à plusieurs variables et à plusieurs degrés (comme la modélisation linéaire hiérarchique) nous ont permis de mieux comprendre les obstacles et les facteurs de facilitation de nature structurelle qui entrent en jeu dans les transitions école-travail. Des analyses de ce genre sont cruciales si nous voulons mieux comprendre comment les ressources scolaires et communautaires peuvent venir en aide à *tous* les jeunes plutôt que seulement à ceux qui proviennent de familles favorisées. Les effets du contexte devraient permettre de repérer les particularités des collectivités et des écoles qui facilitent l'apprentissage chez les jeunes qui obtiennent généralement de mauvais résultats scolaires.

Deux éléments doivent être mis en place pour pouvoir cerner efficacement les effets du contexte. Premièrement, de bonnes bases de données sur les caractéristiques des écoles et des collectivités devraient être créées et tenues. Des renseignements sur les caractéristiques globales des collectivités, telles que le revenu médian, le pourcentage d'adultes détenant un diplôme universitaire, le pourcentage de familles monoparentales, le pourcentage d'adultes touchant des prestations d'aide sociale et le pourcentage d'arrivées et de départs dans la collectivité (ou d'autres mesures de la mobilité résidentielle) doivent être réunis.

Bien qu'il s'agisse là d'un projet de taille, on peut y arriver en procédant graduellement. Au départ, on pourrait se limiter aux collectivités fortement représentées (par exemple, comptant 15 répondants ou plus) dans les enquêtes actuelles ou envisagées sur les transitions des jeunes. L'information relative à ces collectivités pourra être agrégée à partir des enquêtes de micro-niveau et transférée ensuite dans la base de données sur les collectivités. Les données de recensement et d'autres sources de données de

Statistique Canada peuvent également être utilisées pour recueillir des renseignements indépendants sur la collectivité.

Pour les fins des transitions école-travail, il nous faut aussi recueillir des données relatives aux écoles. Le modèle d'échantillonnage et d'étude de la composante adolescents de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* serait bien adapté pour établir et évaluer les effets au niveau des écoles.

Deuxièmement, les renseignements sur la collectivité de résidence recueillis au moyen des enquêtes de micro-niveau doivent être codés de manière à pouvoir être facilement couplés aux données de niveau agrégé.

5.2.3 Après les emplois de premier échelon

Les travaux de recherche récents nous confirment que les transitions demandent plus de temps. On trouve cependant peu de données sur les transitions après les emplois de premier échelon, alors que la littérature recensée nous indique que la transition vers un emploi « de qualité » est un point particulièrement important. Bien souvent, les transitions vers de tels emplois ne se produisent pas avant la fin de la vingtaine, voire même plus tard. Cette situation se répercute en deux façons sur la recherche. D'abord, il y a lieu de préciser les concepts et les mesures servant à définir les éléments d'un emploi de qualité. Cette notion doit-elle inclure la concordance entre les compétences acquises et les compétences utilisées? Doit-elle exclure toutes les formes de relations d'emploi non conventionnelles? Quels sont les liens entre les différents éléments possibles d'un emploi de qualité et entre les résultats scolaires antérieurs et ces éléments?

Ensuite, point qui est peut-être encore plus important, il faut étendre le groupe d'âge visé par les études longitudinales sur les transitions école-travail au-delà des jeunes de 24 ans, âge qui représente la limite supérieure de la définition conventionnelle des jeunes. Il serait bon de porter cet âge limite à 29 ans au moins.

5.2.4 Considérations financières liées à la participation aux études postsecondaires

Bien que l'écart des taux de participation aux études postsecondaires selon la situation socioéconomique des parents aille en s'accentuant à l'heure actuelle et qu'il soit souvent attribué au fait

que les jeunes provenant de milieux moins favorisés n'ont pas les moyens d'accéder à des études de ce niveau, on sait peu de choses sur l'incidence des considérations financières sur la décision des jeunes de poursuivre ou non leurs études et dans quel genre d'établissement postsecondaire (écoles de formation professionnelle ou technique, collèges communautaires, universités). Quelles seraient les conditions financières et autres qui inciteraient un diplômé du secondaire, par exemple, à changer sa décision de s'inscrire à l'université pour s'inscrire plutôt dans une école de formation professionnelle ou un collège communautaire? Les jeunes disposent-ils d'une information exacte et suffisante au sujet des coûts des diverses options qui s'offrent à eux en matière d'études postsecondaires? Les données passées en revue dans ce rapport laissent fortement supposer que la nature des projets d'études secondaires des jeunes est beaucoup plus complexe qu'un simple choix logique fondé sur les finances.

5.2.5 Formes et niveaux de capital social

Des recherches portant sur le rôle du capital social au niveau individuel, au niveau de la famille, de l'école et de la collectivité relativement à divers résultats scolaires ont produit des constatations convergentes. Dans la majorité des cas, ces travaux de recherche étaient limités à la mesure des effets du capital social sur les résultats scolaires aux niveaux secondaire des premier et deuxième cycles. Il pourrait être intéressant de pousser la recherche au niveau des études postsecondaires et des résultats sur le marché du travail. Les jeunes qui proviennent de familles défavorisées mais habitent des collectivités dynamiques sont-ils plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires que les jeunes qui sont dans la même situation mais habitent des collectivités au capital social limité? Inversement, les jeunes doués pour les études sont-ils moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires s'ils habitent une collectivité au capital social peu développé que s'ils habitent une communauté pourvue de nombreuses organisations sociales actives. L'apprentissage continu est-il favorisé par un capital social élevé aux niveaux individuel et communautaire? On pourrait tenter de répondre à ces questions, de même qu'à d'autres questions importantes, au moyen de données qui tiennent plus soigneusement compte des formes et des degrés de capital social aux niveaux individuel, familial, scolaire et communautaire.

5.2.6 Apprentissage continu

La baisse récente du taux de participation des Canadiens aux études postsecondaires à temps partiel dont il est fait état dans ce rapport n'était pas prévue et on n'en connaît pas non plus les raisons. Compte tenu de l'évolution rapide de l'organisation du travail et des innovations technologiques qui touchent le travail, cette tendance à la baisse est malheureuse. Il y a lieu de se pencher attentivement sur les raisons et la dynamique qui sous-tendent la décision de ne pas participer, ou l'intention de ne pas participer, à des études à temps partiel chez ceux qui font partie de la population active depuis un certain temps. À l'opposé, il faut approfondir les conditions et les raisons entourant la participation, passée ou actuelle, à des études à temps partiel. Cela fait, des politiques sociales appropriées pourraient être mises en oeuvre pour favoriser l'apprentissage continu. Puisque les recherches ont mis l'accent sur l'éducation formelle, nous ne possédons qu'une connaissance rudimentaire des conditions qui facilitent la formation non institutionnelle en tant qu'élément de l'apprentissage continu, de même que de leurs effets.

5.2.7 Autochtones et autres jeunes membres de minorités visibles

Cette recension de la littérature démontre clairement que les Canadiens appartenant à la population autochtone sont particulièrement à risque de faire de mauvais choix en ce qui concerne leurs études et de connaître par la suite des difficultés lorsqu'ils font la transition de l'école au travail. Les enquêtes relatives aux jeunes Canadiens ne comptent pas un nombre suffisant de cas pour permettre une évaluation adéquate de la dynamique des décisions relatives à la scolarité chez les jeunes appartenant à la population autochtone et aux minorités visibles. On pourrait remédier à la situation en procédant à un suréchantillonnage des jeunes provenant de ces groupes ou en effectuant des enquêtes spéciales conçues spécialement pour comparer les processus de transition école-travail de divers groupes ethniques ou raciaux au Canada, une possibilité que nous examinons plus en détail ci-après.

5.2.8 Enquêtes sur des sujets particuliers

Dans le cas de la collecte des données nécessaires au contrôle des tendances sociales, la conception de l'enquête est tout à fait différente de celle employée pour tenter de mieux comprendre les difficultés liées aux transitions école-travail. Le modèle d'enquête servant à contrôler des tendances sociales doit

nécessairement être représentatif des jeunes Canadiens. La surreprésentation de certains groupes, par exemple les Autochtones ou les habitants des régions rurales, peut évidemment entrer dans la conception si les poids d'échantillonnage appropriés sont utilisés. Toutefois, la recension de la littérature que nous avons effectuée indique qu'un vaste éventail de facteurs entrent en jeu dans les transitions école-travail difficiles. Ces facteurs caractérisent des proportions relativement faibles de jeunes. Par exemple, peu de jeunes deviennent parents avant la fin de leurs études secondaires. Parmi ceux qui le deviennent, seule une minorité semblent réussir à surmonter cet obstacle et parvenir par la suite à des transitions optimales vers le marché du travail. Une évaluation adéquate des facteurs qui ont permis des transitions positives chez ce sous-groupe exigerait un nombre de cas considérablement plus important que ce que peuvent offrir les enquêtes disponibles sur les tendances sociales, comme l'Enquête auprès des jeunes en transition. Le même problème se présente pour toute transition qui ne se fait pas selon l'ordre « normatif », qui demeure de toute évidence l'ordre modal. Ce dernier semble encore être celui qui produit les meilleurs résultats ultérieurs sur le marché du travail. De plus, les cas où on arrive à triompher des résultats négatifs rattachés au déroulement des transitions dans un autre ordre sont encore relativement rares. Puisque l'on connaît bien les effets de l'ordre normatif des transitions, la répartition de l'échantillon devrait être exactement l'inverse de ce que l'on a avec les enquêtes sur les tendances sociales, soit de petites proportions provenant de familles de milieux relativement favorisés et prévoyant faire des études universitaires et des proportions importantes provenant des groupes à risque de ne pas terminer leurs études secondaires et, parmi eux, une répartition relativement égale de ceux qui ont néanmoins terminé et ceux qui ne l'ont pas fait. Une analyse longitudinale d'un seul échantillon de ce genre contribuerait considérablement à nous aider à mieux comprendre les conditions atténuantes des obstacles à la réussite des transitions école-travail.

5.2.9 Instituts d'enseignement ou de formation privés

Une multitude d'instituts d'enseignement ou de formation privés sont apparus au Canada ces derniers temps. Bon nombre d'entre eux offrent une formation axée sur l'économie informationnelle. Nous devons tenter d'obtenir plus de détails sur la clientèle qu'attirent ces instituts et quels sont les effets de ces derniers sur les résultats ultérieurs sur le marché du travail.

5.3 Questions pour les politiques sociales

5.3.1 Importance des premiers résultats

La convergence des constatations voulant que les premiers résultats aient un effet cumulatif constitue un point d'importance particulière pour les politiques. Comme nous avons pu le voir dans cette recension, de premiers résultats négatifs à l'école et sur le marché du travail ont des contrecoups défavorables qui s'aggravent graduellement. Inversement, de premières expériences positives produisent des avantages croissants (Kerckhoff, 1993). Certaines des raisons de cet effet cumulatif sont claires. Par exemple, ceux qui poursuivent des études universitaires sont susceptibles d'obtenir un travail auprès d'un employeur qui investit dans leur perfectionnement professionnel, favorisant ainsi l'apprentissage continu (Betcherman, McMullen et al., 1998:49). Les politiques sociales doivent agir sur deux fronts : intervenir en temps opportun avant que les effets négatifs ne s'accumulent, d'une part et tirer parti de la spirale positive, d'autre part. Cette vision coïncide avec l'importance accordée aux enfants à l'heure actuelle dans les politiques sociales canadiennes. Il ne faut cependant pas oublier que les ressources éducatives, financières, sociales et culturelles du foyer parental et de la collectivité dans laquelle vit la famille forment le contexte dans lequel grandissent les enfants. Les politiques sociales qui conviendraient en ce qui concerne la famille et la collectivité, par opposition aux enfants et aux jeunes, restent à déterminer.

5.3.2 Importance des politiques de « deuxième chance »

L'égalité de l'accès à l'éducation et à la formation est l'un des éléments de base des cheminements école-travail dans la société canadienne. L'une des particularités importantes de ce principe est la possibilité d'une « deuxième chance ». Elle a permis, d'une manière raisonnablement efficace, à une proportion croissante de jeunes de participer à des études et de la formation postsecondaires. Grâce à elle, par exemple, environ 25 % de jeunes sortants du secondaire ont pu reprendre leurs études secondaires plus tard et obtenir leur diplôme. Cependant, compte tenu des divers ordres dans lesquels se produisent les transitions des jeunes adultes, il pourrait être utile d'envisager des mesures stratégiques visant à renforcer cette particularité pour en accroître encore les retombées positives. On pourrait, par exemple, penser à permettre aux sortants du secondaire de reprendre leurs études après l'âge de 21 ans sans pénalité financière. À l'heure actuelle, cela n'est pas possible dans certaines provinces. Il

faudrait bien entendu évaluer cette option par rapport au risque qu'elle élimine en partie, l'incitation aux jeunes à ne pas abandonner l'école. Les coûts d'une telle option devraient en outre être évalués.

Les politiques de deuxième chance sont particulièrement importantes pour les sous-groupes qui ne vivent pas leurs transitions dans l'ordre habituel, comme les jeunes qui deviennent parents avant de terminer leurs études secondaires. Faciliter l'accès à l'éducation pour ces groupes serait une façon d'améliorer les résultats sur le marché du travail de ceux qui possèdent un niveau de scolarité insuffisant.

La création de structures de soutien qui limitent la fréquence et les répercussions à long terme des transitions inhabituelles, par exemple avoir des enfants avant de terminer ses études, représente un élément essentiel des politiques de deuxième chance. On en trouve un exemple en Angleterre, où une initiative, controversée, assure la distribution gratuite à l'école de la « pilule du lendemain ». Les services de garderie ou l'aide financière supplémentaire pour ces services à l'intention des parents qui souhaitent poursuivre leurs études à temps plein seraient peut-être des mesures judicieuses.

5.3.3 Programmes de transition et programmes d'études progressifs

Manifestement, on ne répond pas aux besoins de tous les étudiants en mettant l'accent sur la réussite scolaire dans les écoles secondaires. Il faut penser à concevoir d'autres cheminements possibles, des options qui permettraient à certains étudiants de combiner expérience de travail et études. Il faudrait travailler sur l'amélioration des liens avec et entre divers programmes techniques et professionnels, les collèges communautaires et les universités. Certaines provinces, comme la Colombie-Britannique et l'Alberta, ont pris des mesures dans ce sens (Andres et Krahn, 1999).

5.3.4 Programmes de formation

Le gouvernement a un rôle à jouer pour ce qui est de favoriser le perfectionnement des compétences professionnelles au moyen de possibilités de formation. Ces possibilités devraient cibler tout particulièrement les jeunes au capital humain limité, puisque, selon Betcherman et al., (1998:46), ceux qui possèdent un faible niveau de scolarité, ceux dont la durée d'occupation d'un emploi est limitée et les employés à temps partiel ont peu de chances de profiter d'une formation parrainée par l'employeur. Les employeurs se servent de ces facteurs comme indicateurs pour évaluer le rendement probable auquel ils peuvent s'attendre s'ils investissent dans la formation de leurs employés. De plus, l'Enquête

sur l'éducation et sur la formation des adultes de 1993 révélait que les jeunes (17 à 24 ans) qui font partie de la population active sont les plus susceptibles de participer à des programmes de formation qui ne sont pas parrainés par l'employeur (Betcherman, McMullen et al., 1998:46). Ces constatations appuient le financement gouvernemental de possibilités de formation pour les jeunes qui ne sont pas aux études et ne font pas partie de la population active. La multiplication des instituts de formation privés au cours de la dernière décennie offre une autre option, à la place des employeurs, pour le perfectionnement des compétences professionnelles.

5.3.5 Exode des cerveaux

Le nombre de diplômés collégiaux et universitaires qui déménagent aux États-Unis peu de temps après avoir obtenu leur diplôme est un sujet qui soulève une certaine préoccupation. Bien que ce nombre soit relativement faible – 1,5 % des 300 000 diplômés canadiens de 1995 vivaient aux É.-U. à l'été 1997 – (Frank et Bélair, 2000), ce sont en général certains des meilleurs qui partent. Environ 44 % de ceux qui ont déménagé étaient arrivés parmi les premiers 10 % (selon leurs dires) de leur promotion (Frank et Bélair 2000). Les diplômés qui ont déménagé l'ont fait surtout pour décrocher un bon emploi et ils ont obtenu de meilleurs résultats à cet égard puisque leur salaire était plus élevé et leur emploi plus étroitement lié à leur champ d'études. La différence salariale est probablement attribuable en partie au fait qu'il s'agit des meilleurs éléments. La différence sur le plan de la concordance emploi-études est liée en partie aux domaines dans lesquels ils avaient étudié. Les diplômés en question étaient concentrés dans les domaines liés à la santé, comme les sciences infirmières, qui faisaient l'objet de compressions au Canada à ce moment. Il convient de souligner qu'il y a peu d'indications de démarches actives de la part des employeurs américains pour recruter ces diplômés, puisque la plupart de ces derniers avaient obtenu leur emploi de leur propre chef. Bref, la principale question à examiner sur le plan des politiques est le fait que ce sont les meilleurs qui semblent être attirés vers les É.-U.

5.3.6 Entrepreneuriat chez les jeunes

Les ouvrages passés en revue révèlent un écart frappant entre la proportion de jeunes qui disent vouloir travailler à leur compte et ceux qui le font. En partant de la supposition qu'il serait utile d'encourager les efforts des jeunes vers le travail indépendant, la question sur le plan des politiques est la suivante :

« Quels sont les obstacles qui empêchent les jeunes qui le souhaitent de devenir travailleurs indépendants? » Il existe peu d'information recueillie de manière systématique sur le sujet.

Une possibilité digne d'intérêt à cet égard serait que les écoles secondaires mettent moins l'accent sur l'expérience de travail pratique pour se concentrer davantage sur les connaissances et les compétences nécessaires à l'entrepreneuriat. Plusieurs facteurs viennent appuyer un tel changement d'orientation.

D'abord, la plupart des élèves du secondaire acquièrent une expérience de travail de leur propre initiative. Certains travaillent déjà en fait beaucoup trop, mettant ainsi en péril leurs transitions ultérieures vers le marché du travail. Il n'a pas encore été démontré qu'une expérience de travail additionnelle offerte par l'école améliore les transitions école-travail.

Ensuite, comme nous en faisons état dans ce rapport, ce sont précisément les élèves qui risquent d'abandonner l'école qui sont les plus susceptibles de tenter le travail indépendant par la suite. Il s'agit donc précisément du groupe qui pourrait tirer parti de programmes d'information bien pensés et de possibilités d'acquisition des compétences nécessaires pour créer une entreprise. Mentionnons que le travail indépendant semble réussir principalement aux travailleurs d'âge intermédiaire possédant un niveau de scolarité élevé (OCDE, 1996). Cette constatation indique elle aussi que les connaissances et les compétences relatives à l'entrepreneuriat doivent être acquises à un âge plus jeune, comme pendant le secondaire.

Enfin, les compétences en gestion d'entreprise pourraient être utiles à tous les jeunes, puisqu'elles sont plutôt générales. Savoir établir un budget et un plan d'affaires réalistes, calculer les taxes, remplir des demandes et autres formulaires, trouver de l'information aux fins de marketing et autres, etc., constituent également des connaissances pratiques dont certaines pourraient servir aux jeunes qui prévoient participer à des études postsecondaires.

Il existe à l'heure actuelle un certain nombre de programmes visant à promouvoir l'entrepreneuriat chez les jeunes au Canada, par exemple le Centre de développement et d'éducation en entrepreneuriat de la Nouvelle-Écosse. Les ressources et le savoir-faire d'établissements de ce genre pourraient peut-être être utiles aux programmes du secondaire.

6. Conclusion

L'une des leçons tirées des recherches antérieures sur les interventions stratégiques touchant les transitions école-travail est que ces dernières ne fonctionnent pas lorsque l'économie est au ralenti. Dans ce contexte, Juteau (2000:S103) a bien raison en disant qu'il n'est pas efficace de s'intéresser simplement à la problématique études, concordance emploi-études et formation supplémentaire, et que la solution consiste plutôt a favoriser une stratégie collective visant la croissance économique, d'une part, et à veiller à la répartition équitable du travail et de l'emploi, d'autre part.

Un thème sous-jacent qui revient dans les travaux de recherche recensés veut que la *qualité* de l'expérience de travail des jeunes soit en fin de compte beaucoup plus importante que la simple possibilité de travailler. Ce point a des conséquences de grande portée sur la nature des possibilités d'initiatives stratégiques futures. Selon Lowe (2000:106), les grandes initiatives stratégiques ont mis l'accent sur la création d'emplois de premier échelon ou la promotion du travail indépendant (pour tenter de remédier au chômage élevé chez les jeunes), l'accroissement du taux d'achèvement des études secondaires (afin d'éviter que les décrocheurs ne deviennent un problème pour la société) et l'amélioration de l'utilité des programmes d'éducation pour le monde du travail (en supposant qu'elle n'est pas suffisante). Bien trop peu d'importance a été accordée à la qualité de l'expérience de travail qui attend la prochaine génération. Il ajoute que, dans une économie axée sur le savoir et la haute spécialisation, la mesure dans laquelle les employeurs arrivent à recruter les nouveaux diplômés, à tirer le maximum de leurs compétences et à leur offrir des possibilités de perfectionnement continu constitue le test déterminant.

Bibliographie

Aikenhead, G. et B. Huntley. « Teachers' views on aboriginal students learning western and aboriginal science », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 23, nº 2 (1999), p. 159-175.

Amato, P. R. et A. Booth. *A Generation at Risk: Growing up in an Era of Family Upheaval*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1997.

Andres, L. « Multiple life-sphere participation by young adults », dans *From Education to Work: Cross-National Perspectives*, ouvrage collectif publié sous la direction de W. R. Heinz, Cambridge (Massachusetts), Cambridge University Press, 1999, p. 149-170.

Andres, L., P. Anisef, et al. « The persistence of social structure: cohort, class and gender effects on the occupational aspirations of Canadian youth », *Journal of Youth Studies,* vol. 2, nº 3 (1999), p. 261-282.

Andres, L. et H. Krahn. « Youth pathways in articulated postsecondary systems: Enrolment and completion patterns of urban young women and men », *The Canadian Journal of Higher Education,* vol. 29, nº 1 (1999), p. 47-82.

Anisef, P., P. Axelrod, et al. *Opportunity and Uncertainty: Life Course Experiences of the Class of '73*, Toronto, University of Toronto Press, 2000.

Archambault, R. et L. Grignon. *La baisse du taux d'activité des jeunes depuis 1990 : Structurelle ou cyclique?*, Document de travail nº W-99-1E, Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 1999.

Armstrong, R., J. Kennedy, et al. *Études universitaires et bien-être économique : succès et perspectives économiques des Indiens*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 1990.

Arum, R. et M. Hout. « The early returns: the transition from school to work in the United States », dans *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, ouvrage collectif publié sous la direction de Y. Shavit et W. Müller, New York, Oxford University Press, 1998, p. 471-510.

Arum, R. et Y. Shavit. « Secondary vocational education and the transition from school to work », *Sociology of Education*, vol. 68, nº 3 (1995), p. 187-204.

Assemblée des Premières Nations. *The Current Situation of First Nations Education in Canada*, Ottawa, Special Chiefs' Conference on Education, 1991.

Bachman, J. G. et J. Schulenberg. « How part-time work intensity relates to drug use, problem behavior, time use, and satisfaction among high school seniors: Are these consequences or merely correlates? », *Developmental Psychology*, vol. 29 (1993), p. 220-235.

Beck, U. *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité,* Londres, Sage, 1992.

Betcherman, G. et N. Leckie. *Youth Employment and Education Trends in the 1980's and 1990's*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 1997.

Betcherman, G., K. McMullen, et al. *La formation et la nouvelle économie : Un rapport de synthèse*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 1998.

Bohatyretz, S. « La diversité en classe : Les caractéristiques des élèves du primaire qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 6, n° 2 (1999), p. 7-19.

Bouchard, B. « La formation universitaire : Tendances récentes quant à la participation, l'accessibilité et les avantages, *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 6, n° 4 (2000), p. 24-32.

Butlin, G. « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 3 (1999), p. 9-35.

Butlin, G. « Facteurs déterminants du décrochage dans les universités et les collèges communautaires, *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 6, n° 4 (2000), p. 8-23.

Caspi, A., B. Wright, et al. « Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood », *American Sociological Review*, vol. 63 (1998), p. 424-451.

Chen, E. et J. Oderkirk. « Les différents itinéraires des étudiants de premier cycle en Ontario », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 4, n° 3 (1997), p. 47-62.

Clark, W. « La recherche d'un emploi à la fin de ses études », *Tendances sociales canadiennes*, n° 53 (été 1999), p. 10-15.

Clausen, J. S. « Adolescent competence and the shaping of the life course », *American Journal of Sociology*, vol. 96 (1991), p. 805-842.

Coleman, J. S. « Social capital in the creation of human capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94 (suppl. 95) (1988), p. S95-S120.

Commission européenne. *La stratégie européenne de l'emploi – relever les défis de l'intégration des jeunes, du chômage de longue durée et de l'égalité des chances*, Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés européennes, 1999.

Commission royale sur les peuples autochtones. *Vingt ans d'action soutenue pour le renouveau*, Ottawa, gouvernement du Canada, 1996.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse, et al. *Transition de la formation initiale à la vie active : Rapport canadien pour un examen thématique de l'OCDE,* Ottawa, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 1998.

Crysdale, S., A. J. C. King, et al. *On Their Own? Making the Transition from School to Work in the Information Age*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 1999.

Développement des ressources humaines Canada. « L'apprentissage par l'expérience : Projet de transition de l'école au travail de la Nouvelle-Écosse », *Bulletin de la recherche appliquée*, vol. 4, n° 2 (1998), p. 20-22.

Développement des ressources humaines Canada.. *Profil des jeunes Canadiens sur le marché du travail : Deuxième rapport annuel au Forum des ministres du marché du travail*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, 2000.

Doherty-Delorme, D. *Missing Pieces II: An Alternative Guide to Canadian Post-Secondary Education*, Centre canadien de politiques alternatives, 2001.

Ensminger, M. E. et H. S. Juon. « Transitions to adulthood among high-risk youth », dans *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*, ouvrage collectif publié sous la direction de R. Jessor, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 365-391.

Erikson, E. H. *Identity, Youth and Crisis*, New York, Norton, 1968.

Finnie, R. *A dynamic analysis of the school-to-work transition of post-secondary graduates in Canada*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, 1999.

Fondation d'éducation des provinces atlantiques. *Education Indicators for Atlantic Canada*, Halifax, Développement des ressources humaines Canada, 1996.

Frank, J. et É. Bélair. « Cap vers le sud », *Tendances sociales canadiennes,* n° 56 (printemps 2000), p. 23-25.

Frenette, M. « Les employés surqualifiés? Les diplômés récents et les besoins de leurs employeurs », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 7, n° 1 (2000), p. 6-20.

Friedel, T. L. « The role of Aboriginal parents in public education: Barriers to change in an urban setting », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 23, n° 2 (1999), p. 139-158.

Frone, M. R. « Developmental consequences of youth employment », dans *Young Workers: Varieties of Experience*, ouvrage collectif publié sous la direction de J. Barling et E. K. Kelloway, Washington (D.C.), American Psychological Association, 1999, p. 89-128.

Furlong, A., A. Biggart, et al. « Neighbourhoods, opportunity structures and occupational aspirations », *Sociology*, vol. 30 (1996), p. 551-565.

Furlong, A. et F. Cartmel. « Aspirations and opportunity structures: 13-year-olds in areas with restricted opportunities », *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 23 (1995), p. 361-375.

Furstenberg, F. F. J. et M. E. Hughes. « Social capital and successful development among at-risk youth », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 57, n° 3 (1995), p. 580-592.

Gardner, W. « A life-span rational-choice theory of risk taking », dans *Adolescent Risk Taking*, ouvrage collectif publié sous la direction de N. J. Bell et R. W. Bell, Newbury Park (Californie), Sage, 1993, p. 66-83.

Geller, G. « Educational, occupational and family aspirations of women: A longitudinal study », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson, Toronto, Thompson, 1996, p. 107-117.

Gilbert, S., L. Barr, et al. *Après l'école*, Ottawa, Statistique Canada, 1993.

Gilbert, S. et J. Frank. « Les cheminements scolaires », *Le secondaire, est-ce suffisant? Une analyse des résultats de l'Enquête de suivi auprès des sortants, 1995*, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, Ottawa, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 1998.

Green, D. A. et W. C. Riddell. *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada,* Ottawa, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation, 2001.

Hagan, J. « Life course capitalization and adolescent behavioral development », dans *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*, ouvrage collectif publié sous la direction de R. Jessor, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 499-517.

Hagan, J., R. MacMillan, et al. « New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children », *American Sociological Review*, vol. 61 (juin 1996), p. 368-385.

Hiebert, B. et B. Thomlinson. « Facilitating transitions to adulthood: Research and policy implications », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson, Toronto, Thompson, 1996, p. 54-60.

Julien, A.-M. et H. Ertl. « Le vécu scolaire des enfants : Résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995 », *Revue trimestrielle de l'éducation,* vol 6, n° 2 (1999), p. 20-34.

Juteau, D. « Patterns of social differentiation in Canada: Understanding their dynamics and bridging the gaps », *Analyse des Politiques*, vol. 26, supplément, n° 2 (2000), p. S95-S107.

Kelloway, E. K. et S. Harvey. « Learning to work: The development of work beliefs », dans *Young Workers: Varieties of Experience*, ouvrage collectif publié sous la direction de J. Barling et E. K. Kelloway, Washington (D.C.), American Psychological Association, 1999, p. 37-58.

Kerckhoff, A. C. *Diverging Pathways: Social Structure and Career Deflections*, New York et Londres, Cambridge University Press, 1993.

Kerckhoff, A. C. « Building conceptual and empirical bridges between educational and labor force careers », dans *Generating Social Stratification: Towards a New Research Agenda*, ouvrage collectif publié sous la direction de A. C. Kerckhoff, Boulder (Colorado), Westview, 1996, p. 37-58.

Kerr, K. B. *Évolution de la situation du chômage chez les jeunes*, gouvernement du Canada (1997), 2001.

King, A. J. C. et M. J. Peart. « Factors inhibiting the transition of youth to work and to adulthood », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway and J. Hudson, Toronto, Thompson, 1996, p. 162-177.

Krahn, H. *School-work transitions: Changing patterns and research needs*, 1996.

Krahn, H. et J. W. Bowlby. *Education-job skills match: An analysis of the 1990 and 1995 National Graduates Surveys*, Document de recherche n° R-00-1-1E, Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada et Centre des statistiques sur l'éducation, Statistique Canada, 2000.

Lewis, M. V. *Characteristics of successful school-to-work initiatives*. Columbus (Ohio), ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 1997.

Livingstone, D. W. « Computer literacy, the "knowledge economy" and information control: Micro myths and macro choices », dans *Tech High: Globalization and the Future of Canadian Education*, ouvrage collectif publié sous la direction de M. Moll, Halifax (Nouvelle-Écosse), Centre canadien de politiques alternatives et Fernwood Press, 1997, p. 99-116.

Livingstone, D. W. *The Education-Jobs Gap: Underemployment or Economic Democracy*. Toronto, Garamond, 1999.

Looker, E. D. « The transitions to adult roles: Youth views and policy implications », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson, Toronto, Thompson Educational Publishing, 1996, p. 152-161.

Looker, E. D. « In search of credentials: Factors affecting young adults' participation in postsecondary education », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 27, n° 2/3 (1997), p. 1-36.

Loughlin, C. et J. Barling. « Teenagers' part-time employment and their work-related attitudes and aspirations », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19 (1998), p. 197-207.

Loughlin, C. et J. Barling. « The nature of youth unemployment », dans *Young Workers: Varieties of Experience*, ouvrage collectif publié sous la direction de J. Barling et E. K. Kelloway, Washington (D.C.), American Psychological Association, 1999, p. 17-37.

Lowe, G. S. *The Quality of Work: A People-Centered Agenda*, Don Mills (Ontario), Oxford University Press, 2000.

Lowe, G. S. et H. Krahn. « Reconceptualizing youth unemployment », dans *Young Workers: Varieties of Experience*, ouvrage collectif publié sous la direction de J. Barling et E. K. Kelloway, Washington (D.C.), American Psychological Association, 1999, p. 201-233.

Lowe, G. S., H. Krahn et J. Bowlby. *1996 Alberta High School Graduate Survey Report of Research Findings*, Edmonton (Alberta), Université de l'Alberta, Population Research Laboratory, Department of Sociology, 1997.

MacKinnon, J. D. et E. D. Looker. « Transitions beyond high school: The process and its meaning for rural youth », *Second Annual Congress on Rural Education*, Saskatoon (Saskatchewan), Canada, 1997.

Marquardt, R. *Enter at Your Own Risk: Canadian Youth and the Labour Market*, Toronto, Between the Lines, 1998.

Marquardt, R. « Participation au marché du travail, emploi et chômage », *Le secondaire, est-ce suffisant? Une analyse des résultats de l'Enquête de suivi auprès des sortants, 1995*, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, Ottawa, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 1998, p. 29-42.

Marquardt, R. *Labour market policies and programs affecting youth in Canada*, Document d'information préparé pour l'examen thématique de la transition de la formation initiale à la vie active, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1998.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. *Secondary School Reform Consultation,* Toronto, 1996.

Morisette, R., J. Miles, et al. « Earnings polarization in Canada, 1969-1991 », dans *Labour Market Polarization and Social Policy Reform*, ouvrage collectif publié sous la direction de K. G. Banting et C. M. Beach, Kingston (Ontario), Université Queen's, School of Policy Studies, 1995, p. 1-20.

Morris, M. et B. Western. « Inequality in earnings at the close of the twentieth century », *Annual Review of Sociology,* vol. 25 (1999), p. 623-657.

Mortimer, J. T. « Social psychological aspects of achievement », dans *Generating Social Stratification: Toward a New Research Agenda*, ouvrage collectif publié sous la direction de A. C. Kerckhoff, Boulder (Colorado), Westview, 1996.

Mortimer, J. T. « U.S. Research on the School-to-Work Transition », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galoway et J. Hudson, Toronto, Thompson, 1996, p. 32-45.

Mortimer, J. T. et M. K. Johnson. « New perspectives on adolescent work and the transition to adulthood », dans *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*, ouvrage collectif publié sous la direction de R. Jessor, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 425-496.

Müller, W. et Y. Shavit. « The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries », dans *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, ouvrage collectif publié sous la direction de Y. Shavit et W. Müller, New York, Oxford University Press, 1998, p. 1-48.

O'Rand, A. M. « Structuration and individualization: The life course as a continuous, multilevel process », dans *Generating Social Stratification: Toward a New Research Agenda*, ouvrage collectif publié sous la direction de A. C. Kerckhoff, Boulder (Colorado), Westview, 1996, p. 3-16.

Organisation de coopération et de développement économiques. *Regards sur l'éducation : Analyse*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1996.

Organisation de coopération et de développement économiques. *Renforcer l'efficacité des politiques actives du marché du travail*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1996.

Osberg, L. *Scolarité, alphabétisme et revenus personnels,* Ottawa, Statistique Canada, 2000.

Parcel, T. L. et E. G. Menaghan. *Parents' Jobs and Children's Lives*, Hawthorne, New York, Aldine de Gruyter, 1994.

Perron, J. « Ethnicity and educational aspirations of high-school students », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson, Toronto, Thompson, 1996, p. 127-134.

Pribesh, S. et D. B. Downey. « Why are residential and school moves associated with poor school performance? », *Demography,* vol. 36, n° 4 (1999), p. 521-534.

Rindfuss, R., E. Cooksey, et al. « Young adult occupational achievement: Early expectations versus behavioural reality », *Work and Occupations,* vol. 26, n° 2 (1999), p. 220-263.

Rosenbaum, J. E., T. Kariya, et al. « Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies », *Annual Review of Sociology*, vol. 16 (1990), p. 263-299.

Shanahan, M. J. « Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective », *Annual Review of Sociology*, vol. 26 (2000), p. 667-692.

Sharpe, D. B. « Perceptions of work and education transition problems encountered after high school », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson, Toronto, Thompson, 1996, p. 178-188.

Smith, J. L. et S. Snider. *Relever le défi : Recruter la prochaine génération de diplômés universitaires pour la fonction publique*, Ottawa, Forum des politiques publiques et Commission de la fonction publique du Canada, 1998.

Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, et al. *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Statistique Canada, 1996.

Steinberg, L. et S. Avenevoli. « Disengagement from school and problem behavior in adolescence: A developmental-contextual analysis of the influence of family and part-time work », dans *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*, ouvrage collectif publié sous la direction de R. Jessor, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 393-424.

Steinberg, L., S. Fegley, et al. « Negative impact of part-time work on adolescent adjustment: Evidence from a longitudinal study », *Developmental Psychology*, vol. 29 (1993), p. 171-180.

Sui-Chu, E. H. et J. D. Willms. « Effects of parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education*, vol. 69 (avril 1996), p. 126-141.

Sun, Y. « The contextual effects of community social capital on academic performance », *Social Science Research,* vol. 28 (1999), p. 403-426.

Sunter, D. « Études et travail rémunéré – un équilibre difficile », *L'emploi et le revenu en perspective,* vol. 4 (1992), p. 15-21.

Tait, H. « Niveau de scolarité des jeunes adultes autochtones », *Tendances sociales canadiennes*, n° 52 (printemps 1999), p. 6-10.

Thiessen, V. *Arguing With Numbers: Statistics for the Social Sciences*, Halifax, Fernwood, 1993.

Thiessen, V. *Analysis of 1995 student pre-test questionnaires*, Rapport non publié rédigé dans le cadre du Projet de transition de l'école au travail de la Nouvelle-Écosse, Halifax, ministère de l'Éducation et de la culture de la Nouvelle-Écosse et Développement des ressources humaines Canada, 1996.

Thiessen, V. *The Nova Scotia School-to-Work Transition Project: Analysis of the 1995 Parent Questionnaires*, Rapport non publié rédigé dans le cadre du Projet de transition de l'école au travail de la Nouvelle-Écosse, Halifax, Développement des ressources humaines Canada et ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 1996.

Thiessen, V. *Comparison of 1995-1998 site implementations of the Nova Scotia School-to-Work Transition research project*, 1998.

Thiessen, V. et E. D. Looker. « Diverse directions: Young adults' multiple transitions », dans *From Education to Work: Cross-National Perspectives*, ouvrage collectif publié sous la direction de W. R. Heinz, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 46-64.

Thiessen, V. et E. D. Looker. *Investir dans la jeunesse : Le projet sur la transition de l'école au travail en Nouvelle-Écosse*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, 1999.

Turcotte, D. et Y. Assogba. « Range and limits of employability programs for youths: A case study in Quebec's Outaouais », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson, Toronto, Thompson, 1996, p. 72-78.

Venne, R. A. « Demographic and career issues relating to youth in transition to adulthood », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson, Toronto, Thompson, 1996, p. 46-52.

Willms, J. D. *Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis*, Ottawa, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 1999.

Winefield, A. H., M. Tiggemann, et al. *Growing up with Unemployment: A Longitudinal Study of its Psychological Impacts*, New York State, Routledge, 1993.

Wyn, J. « Youth in Transition to adulthood in Australia: Review of research and policy issues », dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, ouvrage collectif publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson,Toronto, Thompson, 1996, p. 14-22.

Yorke, M. *Leaving Early: Undergraduate Non-completion in Higher Education*, Londres, Falmer, 1999.